



Ensinar onde Aprender

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional
apresentado à Faculdade de
Desporto da Universidade do Porto
com vista à obtenção do 2.º Ciclo de
Estudos conducente ao grau de
Mestre em Ensino de Educação
Física nos Ensinos Básico e
Secundário (Decreto-lei n.º 43/2007
de 22 de fevereiro e no Decreto-lei
n.º 79/2014 de 14 de maio).

Orientadora: Professora Doutora Paula Silva

Ana Rita da Costa Borges

Porto, Setembro de 2017

Ficha de Catalogação

Borges, A. R. C. (2017). *Relatório de Estágio Profissional – Ensinar onde Aprenderi*. Porto: A. Borges. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: FORMAÇÃO, BOM PROFESSOR, PROFESSOR IDEAL, PROFESSOR REAL, PROFESSOR ATUAL

Dedicatória

Aos meus pais,
pelo esforço e apoio na concretização do meu sonho.

AGRADECIMENTOS

No percurso da realização de uma tese de mestrado, aparentemente solitário aos olhos de muitos, este trajeto é, por mim, classificado como um trabalho de equipa. É através de tal conclusão, que a presente tese se inicia, agradecendo a todos os atores e participantes do meu caminho.

À Professora Paula Silva, Orientadora da Faculdade, agradeço por todas as contribuições valiosas ao longo de todo o processo, não só no meu crescimento profissional, mas também pessoal. Agradeço ainda todas as preocupações, sugestões, atenção e dedicação na orientação do meu trabalho.

Ao Professor Eduardo Rodrigues, Professor Cooperante, sou grata por tanto acompanhamento, nos mais variados contextos. Reforço o meu agradecimento no que concerne ao meu agrado por tanta confiança na lecionação e, acima de tudo, pela sinceridade.

Aos meus alunos, expresso uma enorme gratidão pois foram os agentes diretos com quem partilhei esta experiência maravilhosa do estágio profissional.

Quanto ao meu estudo de investigação, deposito os meus agradecimentos ao professor Bruno Machado pela enorme dedicação e participação em tal.

Ao amigo João Almeida, apresento um obrigada muito sincero pela ajuda, em termos de tradução, de certas partes do presente relatório, essenciais para a sua concretização.

Ao meu namorado, que sempre me apoiou e incentivou, reconheço a sua importância em parte do meu percurso académico e do estágio profissional.

Aos meus pais, um valioso agradecimento, pelas noites passadas acordados a trabalhar, para a ajuda no financiamento do meu curso e por sempre acreditarem que eu seria capaz.

Índice Geral

Resumo.....	XIII
Abstrat.....	XV
Abreviaturas.....	XVII
Introdução.....	1
Enquadramento Pessoal.....	5
Apresentação Pessoal.....	7
Percurso Académico.....	8
Histórico Desportivo.....	9
Estudo de Investigação.....	11
Introdução.....	13
Metodologia.....	15
Caraterização do Participante.....	15
Recolha de Dados.....	16
Análise de Dados.....	17
Apresentação de Resultados.....	18
Conclusões.....	30
Enquadramento Institucional.....	33

Escola como Instituição.....	35
Caraterização da Escola.....	38
Caraterização das Turmas.....	39
Turma Residênte.....	40
Turma Partilhada.....	40
Realização da Prática Profissional.....	43
Área 1: Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem.....	45
Planeamento.....	45
O Ato de Observar.....	47
Observação de Aulas.....	48
Observar para Avaliar.....	50
A Avaliação.....	51
Básico vs Secundário.....	53
Utilização Educativa das Imagens na aula de EF.....	57
Modelos de Ensino.....	58
Área 2: Participação na Escola e na Comunidade Escolar.....	67
Atividades do Núcleo de Estágio.....	67
GiraVolei.....	68
Corta-Mato.....	71

Desporto Escolar – Voleibol.....	72
Reuniões da Comunidade Escolar.....	74
Reuniões de Avaliação.....	75
Reuniões de Núcleo de Estágio.....	76
Área 3: Valorização Profissional.....	76
Ser Professora.....	76
Conclusões.....	79
Bibliografia.....	83

Índice de Anexos

Tabelas.....	XX
Tabela 1: Organização do Estudo de Investigação.....	XX
Tabela 2: Caraterísticas de um Bom Professor.....	XXVI
Tabela 3 - Caraterísticas do Professor em Estudo.....	XXVII
Quadros.....	XXII
Quadro 1 - Model of Teacher Knowledeg.....	XXII
Anexos.....	XXIX
Anexo 1: Fichas de Observação.....	XXIX
Ficha de Observação nº 1.....	XXIII
Ficha de Observação nº 2.....	XXVI
Ficha de Observação nº 3.....	XXVI
Ficha de Observação nº 4.....	XXVII
Anexo 2: Entrevista – “Professor Real vs Professor Ideal”.....	XXVIII

Resumo

Como forma de encerrar um capítulo da minha vida, de modo a concluir um dos meus sonhos, de maneira a findar um dos meus grandes objetivos, sendo ele o término do 2º Ciclo de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, faço-me assim acompanhar do presente documento referente ao Relatório do meu Estágio Profissional.

O presente Relatório de Estágio é apresentado como um documento personalizado, no qual está retratada a minha experiência como professora. Representa ainda uma etapa decisiva na minha formação, onde se encontram salientados aspetos que foram alvos de aprendizagem.

No que concerne ao meu Estágio Profissional, este foi desenvolvido na Escola Secundária de Ermesinde, sob a orientação da professora orientadora e o professor cooperante, e com a participação e colaboração de duas colegas de núcleo e ainda um outro núcleo de estágio, inserido nesta mesma escola.

Relativamente à estrutura do documento, este mesmo encontra-se dividido em 4 áreas, sendo elas Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Participação na Escola, Relação com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional. Para além destas grandes áreas, é feito um enquadramento ao nível pessoal, operacional e institucional. É, ainda, parte integrante deste documento uma investigação realizada durante o ano letivo, a qual recai sobre a temática “Professor Ideal vs Professor Real”.

Com vontade de aprender e receio de errar, atenta e curiosa, nervosa e ansiosa dei início e finalizei assim o meu estágio profissional, formalizando o mesmo com o presente documento.

Palavras-chave: FORMAÇÃO, BOM PROFESSOR, PROFESSOR IDEAL, PROFESSOR REAL, PROFESSOR ATUAL

Abstract

As a way to close a chapter of my life, to fulfill one of my dreams, in order to finalize one of my greatest goals: the completion of the 2nd Cycle in Teaching of Physical Education in Primary and Secondary Education, in the Faculty of Sports of the University of Porto, I hereby accompany myself with the current document regarding my Professional Internship's Report.

The Internship's Report is presented as a personalized document, where my experience as a teacher is portrayed. It also represents a decisive stage in my training, where subjects which were learned are highlighted.

Regarding my Professional Internship, it was developed in Ermesinde Secondary School, under supervision of a supervising teacher and a cooperating teacher, as well as with the participation and cooperation of two nucleus colleagues and yet another internship nucleus, inserted in the same school.

Regarding the document's structure, it is divided in four areas: Organization and Management of Teaching and Learning, School Participation, Relations with the Community and Professional Development. Besides these large fields, the personal, operational and institutional are also contextualized. Furthermore, research on the "Ideal Teacher vs Real Teacher", performed throughout the school year, is also included in the document.

Willing to learn and afraid to make mistakes, attentive and curious, nervous and anxious, I began and finalized my professional internship, formalized in the current document.

Keywords: TRAINING, GOOD TEACHER, IDEAL TEACHER, REAL TEACHER, CURRENT TEACHER

Abreviaturas

BP: Bom Professor

DE: Desporto Escolar

DT: Diretor de Turma

EF: Educação Física

EP: Estágio Profissional

ESE: Escola Secundária de Ermesinde

FADEUP: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAPJ: Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MED: Modelo de Educação Desportiva

NEE: Necessidades Educativas Especiais

OF: Orientadora da Faculdade

PC: Professor Cooperante

PI: Professor Ideal

PR: Professor Real

I NTRODUÇÃO

Introdução

Num país onde a taxa de desemprego é assustadora, o número de indivíduos com cursos superiores aumenta ano após ano e a concorrência é cada vez maior, é necessário fazer a diferença, é necessário ser diferente.

Atualmente, apesar do baixo número de vagas de emprego para tamanha procura, sempre existe lugar para quem, para além de diferente, tem formação específica e é mais do que competente. Acrescenta-se ainda, que durante a procura da tão desejada vaga, uma das condições impostas é a existência de experiência,

Com o objetivo de exercer a profissão de sonho, professora de (EF), é necessário um longo caminho a percorrer. No que diz respeito à formação específica, é necessária a obtenção de um mestrado que integra um Estágio Profissional (EP) e seu respetivo relatório (documento presente).

Segundo o dicionário de língua portuguesa, o conceito *estágio*, é definido como um “período durante o qual uma pessoa ou um grupo exerce uma actividade temporária com vista à sua formação ou aperfeiçoamento profissional” e ainda um “período durante o qual alguém permanece em algum local”. As definições descritas anteriormente, nem por perto, refletem o que verdadeiramente significa um EP. Com isto, acrescento que o EP é um caminho, percurso e etapa da vida de um indivíduo com o sonho de ser docente de EF, no qual estão presentes momentos de alegria e tristeza, vitalidade e cansaço, tranquilidade e *stress*, aceitação e negação, medo e extroversão, afetividade e paixão, e nele se encontram confusões, discussões, erros, problemas, dificuldades, contratempos e dúvidas. Isto sim é um EP.

Desenvolvido sob a orientação da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), inserido no 2º ano, do 2.º Ciclo de estudos conducentes ao grau de Mestre em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário, o EP foi realizado na Escola Secundária de Ermesinde (ESE), concelho de Valongo, distrito do Porto, sob a orientação de dois professores fundamentais para a sua conclusão – Orientadora da Faculdade (OF) e Professor Cooperante (PC), em parceria com duas colegas do mesmo núcleo de estágio e ainda um outro núcleo, inserido na mesma escola.

Com foco nos primeiros parágrafos da presente introdução, é notória a procura de um excelente domínio da função docente. É, assim, que desde o início do estágio sempre existiu uma preocupação na procura de um modelo ideal de professor, para orientação do meu caminho pedagógico, uma procura da minha identidade profissional. Nesta procura, surgem, assim, várias dúvidas, mas acima de tudo curiosidades e, para tal, foi realizado um projeto de estudo, um estudo de caso, através de um professor ao qual os membros da comunidade escolar diziam fazer correspondência.

No que concerne ao documento “Relatório de Estágio”, este apresenta-se como documento único, dividido em quatro partes. A primeira parte é de carácter autobiográfico, fazendo o meu enquadramento pessoal neste tão valioso estágio, e onde são apresentadas e justificadas as minhas tomadas de decisão na escolha do curso e mestrado a seguir. Seguidamente, encontra-se toda a minha investigação realizada no âmbito da procura de como ser a docente ideal, através do estudo “Professor Ideal vs Professor Real”. Numa terceira parte, estão presentes todas as informações relativamente à instituição de ensino e seu respetivo enquadramento. Segue-se o enquadramento operacional. Por último, antes das conclusões, o documento divide-se em três áreas - Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem; Participação da Escola e na Comunidade Escolar; Valorização Profissional.

E NQUADRAMENTO

PESSOAL

Enquadramento Pessoal

Apresentação Pessoal

“Vivo de sonhos e ambições, batalhas e guerras”. Nada melhor para dar início à minha apresentação do que com a frase que reflete a minha personalidade, o meu estilo de vida, o meu modo de ver a vida, o meu eu pessoal, a frase com que eu me identifico, uma frase de um autor desconhecido, mas por mim bem entendido.

No que diz respeito à astrologia e à minha personalidade, os astros apresentam-me como uma pessoa com grande gosto pela aventura, pelo desconhecido e pela espontaneidade, uma pessoa que gosta de comandar em vez de ser comandada, teimosa, mas acima de tudo uma pessoa trabalhadora (signo carneiro). Se é verdade? Completamente!

Deixando agora o vago e passando ao mais específico, eu, Ana Rita, natural de Ermesinde, com 23 anos, revelo-me uma amante de desporto, apreciadora de aulas de EF e extremamente dedicada e trabalhadora em tudo que faço. Sou explicadora de matemática, físico-química e biologia em Ermesinde, treinadora e preparadora física de condicionamento físico de atletas de patinagem artística e hóquei em patins de vários escalões, em Alfena e funcionária da pizza hut em Valongo. Tudo isto conciliado com as práticas letivas supervisionadas e os treinos de voleibol de DE.

O desporto sempre esteve presente na minha vida desde bebé (vencedora do concurso de gatinhar da dodot - prémio de 1000 fraldas) até à atualidade (professora estagiária de EF).

Escolhi, assim, ter uma vida dedicada ao desporto, mesmo contra a vontade dos meus pais inicialmente.

Atualmente, o meu maior sonho é poder comprar tempo e arranjar emprego no ensino público como professora de EF.

Percurso Académico

Desde pequena, amante e fanática de e por desporto, sempre tive competições e treinos conciliados com os estudos. Deste modo, notas altas = participação em competições e treinos, más notas = casa, estudo, castigo, por parte dos meus pais. Tal decorreu principalmente no ensino primário e básico.

Já no ensino secundário, após o termino do 12º ano de escolaridade, fui colocada na faculdade de ciências do desporto e EF, da universidade de Coimbra. Não sendo um curso do agrado dos meus pais, não ficaram radiantes, embora felizes. Nesta faculdade, completei a minha licenciatura com a realização de várias formações por mérito próprio – escolhida para representar a faculdade nos 3 primeiros instrutores portugueses de beach golf em Pescara (Itália), assistir a uma conferência pelo falecido Johan Crujff na Corunha (Espanha), entre outros eventos. Estes eventos no estrangeiro, despertaram a minha curiosidade de conhecer mais, saber mais, ver mais, entender mais, viajar mais... Com isto, concorri a ERASMUS e a uma bolsa. Passei no concurso de ERASMUS, mas não obtive a bolsa. O sentimento era de alegria mas, também, de revolta, pois entendi que tal não seria possível. No entanto, os meus pais apoiaram-me na minha decisão de estudar fora e ajudaram-me a pagar os estudos. Com isto, dei início a uma nova etapa da minha vida em Natal (Brasil) onde completei o meu último ano de licenciatura.

Em 2015, devido a problemas pessoais e profissionais e com uma certa saudade de casa, decidi concorrer a dois mestrados na FADEUP, para ficar mais próxima da família, mas um pouco contra a minha vontade de continuar a viajar e estudar fora do país. Concorri, ao mestrado do Ensino da EF no Ensino Básico e Secundário e ao de Atividade Física para a Terceira Idade. Para dificultar a minha decisão, entrei nos dois mestrados. Sempre desejei ser professora de EF porém, todos os professores que eu conhecia, diziam que “o que estava a dar” era trabalhar com a terceira idade e onde a oportunidade de emprego era maior. A decisão foi bastante difícil, contudo, o peso do sonho foi bem maior e a escolha foi facilitada por tal. Atualmente entendo ter sido a melhor opção.

Embora, e com toda a certeza, sei que o meu percurso académico não termina por aqui. Contudo, não faço a mais pequena ideia de qual será o seu

seguimento. Doutoramento? Outra licenciatura, mas diferente? Pós-Graduações? Formações?

Histórico Desportivo

Aos 4 anos dei, ou melhor, os meus pais deram início à minha vida verdadeiramente desportiva com a minha inscrição na natação nas piscinas do CPN, nas quais permaneci a treinar até aos 16 anos. O meu gosto pela modalidade era bastante elevado enquanto criança pois era um desporto de água e estavam lá sempre os meus amigos. Mais tarde, a motiva o tornou-se diferente pois via que com a nata o conseguia estar numa boa forma física e comecei a ganhar gosto por um dia, provavelmente, me tornar professora de nata o.

Conciliado com a nata o, fui atleta, também no CPN, de basquetebol, em que treinava um dia nata o, outro dia basquetebol de segunda a sábado, alternadamente. Criei grandes amizades e embora não me tenha agradado muito a modalidade, o ambiente da equipa era sem d vida incrível o que me fez manter na equipa durante mais alguns anos. Em 2002, após eu e a minha equipa vencermos o título de campeãs nacionais, despedi-me da modalidade e decidi continuar com a nata o e praticar uma nova modalidade.

Passei em seguida para o atletismo, no est dio da Maia, onde fui treinada por um professor da ESE, atualmente meu colega. A minha passagem pela modalidade foi muito rápida, cerca de 2 a 3 meses pois os treinos eram ao fim do dia e não tinha disponibilidade para tal devido a ser necessário os pais irem-me buscar e levar aos treinos e, obviamente, acabei por desistir.

No sétimo ano de escolaridade, com a passagem para a ESE, inscrevi-me no DE de voleibol, devido a ser gratuito e nas instalações onde eu estudava e ainda, muito próximo de casa. Mais tarde, a motiva o ainda se elevou mais pois tornei-me capit  de equipa, fiquei conhecida na escola, conhecia muita gente e era realmente boa jogadora, comparada com as minhas colegas. Passei assim treinar 3 a 4 vezes por semana, com o Professor Cassiano, atualmente meu colega de trabalho.

Após o término do 12ºano e entrada na faculdade passei unicamente a treinar corridas e musculação sozinha em Coimbra.

Com a minha entrada na FADEUP, no ano passado, voltei para o voleibol na ESE para treinar duplas e ir a torneios. Fui muito bem recebida pelo professor Cassiano que se tornou um grande amigo e um presente grande apoio no desenvolvimento do meu EP.

Ainda hoje treino com a minha dupla, após dar treinos de voleibol às alunas da escola.

ESTUDO DE

INVESTIGAÇÃO

Estudo de Investigação: “Professor Ideal vs Professor Real”

Resumo

Na procura de um modelo de ensino, PI, e com o objetivo de descobrir quais as principais características que o fazem ser caracterizado como tal, é elaborado o presente estudo de investigação: “Professor Ideal vs Professor Real”.

Introdução

Ser professor é consequência de uma formação específica. Ser um BP é consequência de uma boa formação específica.

Segundo o dicionário de língua portuguesa, o termo “formação” é definido como o ato ou efeito de formar ou de se formar, refere-se a um conjunto de conhecimentos específicos que são ministrados ou adquiridos, é um curso destinado a adquirir ou atualizar conhecimentos profissionais ou relacionados com a atividade.

A formação de docentes, acrescenta às anteriores, outras de carácter mais específico – “A formação de professores pode ser entendida como o processo contínuo e sistemático de aprendizagens no sentido da inovação e aperfeiçoamento de atitudes, saberes e saberes-fazer e da reflexão sobre valores que caracterizam o exercício das funções inerentes à profissão docente” (Onofre, citado por Costa, 1996, p.75). Assim, a formação de docentes representa “(...) o período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente (Costa, 1996, p. 10).

É na formação que um docente é informado/ ensinado/ instruído a ser um bom docente, a ser um PI.

Na formação de docentes, mais especificamente na formação de docentes de EF, é traçado o perfil de um PI o qual deverá ser adotado pelos futuros profissionais. São vários os autores e teóricos que traçam esse mesmo perfil.

Para Cunha (2008), o BP é definido como “(...) um professor “completo”, actuando nos mais variados contextos de ação educativa”, que sabe “(...)

explicar o “quê”, o “porquê”, o “de quê” e o “como” através de “um discurso científico e pedagógico coerente e organizado, com a capacidade de argumentar”, “psicologicamente equilibrado, emocionalmente estável (disponibilidade afetiva positiva), social e interessado nos alunos”.

Para Galvão (2002), o PI pode ser rotulado de professor de sucesso. Para tal deve ser possuidor de certas características divididas em três diferentes âmbitos: técnico (exemplo: “conhece os alunos e adapta o ensino às necessidades”; “domina o conteúdo e a metodologia”), afetivo (exemplo: “mantém clima agradável”; “demonstra interesse, motivação, dedicação”) e sociopolítico (exemplo: “possui visão crítica dos conteúdos escolares”; “conhece a experiência social concreta dos alunos”).

Citando mais um autor, para Bento (2008, p. 25), “(...) hoje são requeridas uma coragem acrescida e uma lucidez ética muito mais apurada para ser professor”, considerando como professores ideais aqueles em que está presente “o orgulho por pertencer a este grupo sócio-profissional”, acrescentando que apenas se desempenha as devidas funções com competência se se amar a profissão – “Amo a minha profissão e encontro nela não apenas o ganha-pão, mas uma substantiva razão de ser e agir. E amor exige trabalho”.

É na junção de todas estas características e ideias que uma pessoa docente ou futura docente, tal como eu, é confrontada com a realidade.

Os estudos de caso permitem depositar uma maior atenção aos problemas concretos e específicos, neste caso, em contexto escolar, colocando em prática as qualidades de pesquisa, que apresentam uma contribuição significativa para a investigação.

Segundo Stake, citado por José Duarte (2008), o estudo que me proponho a desenvolver, é definido como estudo intrínseco de caso, devido à curiosidade suscitada sobre o tema e vontade de estudo. Também citado pelo mesmo autor, segundo Yin, este mesmo estudo, é semelhante a um estudo singular de caso ou estudo holístico, pois implica uma particular e profunda atenção, de modo a captar as características holísticas e significativas de um caso.

Assim, de modo a entender se o professor, caracterizado como um PI, corresponde ao PI e real, num contexto real de prática de ensino, foi elaborado o presente estudo de caso.

Metodologia

Uma amostra é referente a uma seleção de participantes sobre os quais a investigação recai. Para Yin, a amostra neste tipo de estudos (estudos de caso) pode ser chamada de uma falsa amostra, pois não é referente a um universo, o que está em causa não uma generalização estatística, mas uma generalização analítica (Duarte, 2008).

Este estudo de caso é constituído por um professor de EF. Este professor é reconhecido como um BP e bom profissional (pelos seus colegas professores), respeitador e competente (pelos colegas e funcionários) e como o melhor professor de EF (para alguns alunos da escola).

A seleção deste professor para objeto de estudo remete, assim, para uma amostra “theoretical”, pois nela identificam-se casos que demonstram uma boa teoria em particular.

Os restantes participantes foram selecionados de três grupos – professores, alunos e funcionários. No grupo dos professores, foram escolhidos três docentes do grupo de EF ao qual o professor em estudo pertence. No conjunto dos funcionários foram selecionados os três que trabalhavam mais diretamente com os docentes e o espaço do pavilhão de EF. Por último, os alunos eram de uma turma de 10º ano de escolaridade do professor em estudo (n=21) e da qual foram realizadas observações de aulas, num total de 350 minutos de tempo de aulas observadas.

Antes de iniciar a recolha de dados, foi obtido o consentimento informado de todos os participantes, o qual representa uma manifestação da vontade do participante, depois de esclarecido sobre os objetivos do estudo, em ceder informação para o estudo.

Caraterização do Participante

Sendo o presente estudo, um estudo de caso, é necessária uma caraterização aprofundada do participante, de modo a entender em que condições é que este se encontra e a que se sujeita, permitindo entender o contexto.

Sendo assim, foi necessário realizar uma caraterização um pouco mais aprofundada, de modo a ir além do que a comunidade escolar refere sobre o seu trabalho e caraterísticas pessoais visíveis.

O professor selecionado como PI, apresenta 38 anos de idade, sendo assim, nascido a 1979. Este professor é natural de Vila do Conde, realizando um percurso de 40 km desde casa até à escola diariamente.

No que concerne à formação de docente, o participante revela-se como estudante da UTAD, terminando o curso com uma média de Modelo do 16 valores.

Relativamente e mais especificamente relacionado com o contexto profissional do participante, este encontra-se no mundo da lecionação desde 2003 (14 anos de lecionação) percorrendo um total, até à atualidade, de 10 diferentes escolas. Atualmente, o professor apenas se encontra a exercer a profissão numa escola do distrito do Porto, a tempo inteiro.

Em relação à lecionação, o docente em questão, até à atualidade, lecionou todos os anos escolares do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, nas várias escolas que percorreu.

Recolha de dados

Foram utilizados diferentes métodos de recolha de informação para este caso: observação de aulas, realização de uma entrevista ao professor em estudo e a aplicação de questionários a alunos, a professores e a funcionários (consultar tabela 1).

Foram observadas 4 aulas de EF de uma turma de 10º ano, com duração total de 350 minutos – três de 100 minutos e uma de 50 minutos. A realização da entrevista e a aplicação dos questionários decorreram no contexto da escola em que o professor leciona.

As observações, de carácter tradicional, tiveram diferentes objetivos. A primeira e segunda observação visaram os comportamentos técnicos e práticos da atividade letiva por parte do docente (exemplo de comportamentos observados: “Capacidade de argumentar e explicar o “quê”, o “porquê”, o “de quê” e o “como” fazem a atividade”, “Proporciona grande tempo de empenhamento motor”, “Perfeita organização das tarefas que pretende realizar”, “Utiliza o questionamento” - Cunha (2008). Seguidamente, na terceira e quarta observação, sobre a dimensão afetiva foram recolhidas informações sobre a motivação, empenho e entusiasmo durante as aulas, nos alunos (exemplo de comportamentos observados: “Partilha com os alunos aquilo que considera ser um valor”, “Ama a profissão” – Bento (2008)).

Num segundo momento da recolha de dados foi realizada uma entrevista semiestruturada ao professor com o objetivo de entender o seu posicionamento em relação à escola como instituição e sobre a formação de docentes.

Foram aplicados a 3 funcionários da escola, com quem o professor em estudo mais convivia (funcionários do pavilhão de EF e próximos) e o identificaram como PI, um questionário de apenas 3 perguntas sobre as características de um Bom Professor (BP) e as características do professor em estudo. O mesmo questionário foi aplicado a 3 professores de EF, colegas de escola do professor em estudo.

Foi igualmente aplicado um questionário simples, de resposta rápida, a 21 alunos/as do professor participante no estudo sobre as características de um BP e sobre o professor em estudo.

Análise de dados

Para Bardin (1977) uma análise de dados é “Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtileza em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e contextos) extremamente diversificados”. Esta autora acrescenta ainda que analisar dados “(...) é ser agente duplo, detetive, espião”.

Adotando a postura de detetive, juntei todas as informações recolhidas pelas observações, entrevista e questionários e dialogando com textos de teóricos

experientes no assunto e de estudos, realizei uma interpretação após análise indutiva dos dados.

Tento como referencia a bibliografia consultada, foram triangulados os dados de questionários, entrevistas, observações com a bibliografia.

De modo a entender e relacionar os dados recolhidos, ao longo de todo o estudo, é necessária uma certa organização. Sendo assim, os dados foram divididos segundo categorias.

Uma categoria é uma forma de classificação e/ ou de organização e representa um conceito geral que é representativo de várias ideias, conceitos ou factos e deve ainda representar uma interação da informação recolhida em contexto exterior com a organização interna das informações – “(...) sejam quais forem as categorizações sobre o mundo que nos rodeia, elas resultam de uma interação entre a informação recolhida no exterior e a sua organização interna activa pelo ser humano” (Tajfel, 1982).

Estas categorias, para o presente estudo, foram definidas *à priori*, em relação à recolha e organização dos dados em tabelas, ou seja, as categorias são induzidas na análise dos dados, elas são identificadas pelos três grupos pertencentes ao estudo mas, no entanto, estes apresentam diferentes visões consoante o âmbito.

Apresentação de resultados

A primeira categoria identificada foi a **Cognição**. Esta categoria tem por base os conceitos do raciocínio, da linguagem, do desenvolvimento intelectual, do pensamento e da memória (Consultar Quadro 1). Para o psicólogo Jean Piaget, a atividade cognitiva está associada ao desenvolvimento do próprio organismo de cada pessoa.

A outra categoria definida neste processo foi a **Afetividade**. Esta categoria emergiu da análise por ser bastante evidenciada pelos participantes mas, também, por desempenhar um papel fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, nas mais variadas áreas. Nas relações de afetividade, para além dos sentimentos acrescentam-se as atitudes.

Para os autores Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky, a afetividade é de grande importância, no que concerne ao processo pedagógico e, devido ao seu esquecimento por parte de muitos professores e restantes elementos da comunidade educativa, muitos alunos não são capazes de atingir o seu potencial máximo pois o âmbito da cognição têm sido alvo de maior atenção.

“Desta forma, não é suficiente apenas ter em conta as ações do professor frente aos parâmetros de eficiência mas, também, levar em consideração o valor das questões afetivas da relação entre, principalmente, os seus educandos.” (Shigunov e Pereira, 1994, p.17)

1 – Cognição

As dimensões do conhecimento

Tal como referido anteriormente, todos os participantes apresentam uma opinião sobre o professor em análise correspondente às diferentes categorias, apesar de diferentes pontos de vista.

Na categoria da Cognição, o grupo que apresenta uma opinião mais elaborada e explicativa concerne aos professores. Para os docentes, o conhecimento revela uma das áreas mais importantes da lecionação e, tal como muitas vezes ouvi durante este estágio, “só se ensina o que se sabe”. É essencial que o professor de EF apresente conhecimentos nas mais variadas áreas.

Segundo o modelo de conhecimento do professor, citado por Grossman (1953) e descrito por Wilson, Shulman e Richert (1987) o professor deve apresentar um conhecimento vasto e abrangente na área do conhecimento pedagógico geral (aprendiz e aprendizagem, gestão da sala de aula, currículo e instrução, entre outros), conhecimento do assunto (estruturas sintáticas, conteúdo e estruturas substantivas), conhecimento pedagógico do conteúdo (conhecimento da compreensão dos alunos, conhecimento curricular e conhecimento de estratégias instrumentais) e conhecimento do contexto (comunidade, distrito e escola) (Consultar Tabela 1).

“Researchers at Stanford (Shulman, 1986a, 1987; Wilson, Shulman, & Richert, 1987) define seven categories of teacher knowledge: knowledge of content; knowledge of pedagogy; knowledge of curriculum; knowledge of learners and learning; knowledge of context of schooling; pedagogical content knowledge; and knowledge of educational philosophies, goals and objectives. While researches differ in their definitions of various components, four general areas of teacher knowledge can be seen as the cornerstones of the emerging work on professional knowledge for teaching: general pedagogy knowledge; subject matter knowledge; pedagogical content knowledge; and knowledge of context (...)” (Grossman, 1953, p.5)

1.1 - Conhecimento Pedagógico Geral

A área do conhecimento pedagógico do conteúdo deve ser bastante estimulada e desenvolvida por parte do professor pois representa o corpo de todo o seu conhecimento onde estão implícitas as habilidades necessárias para o exercício da sua função, tais como: conhecimento das aprendizagens e dos aprendizes, conhecimento dos princípios de instrução e conhecimento sobre os objetivos e propósitos da educação.

“General pedagogical knowledge, which has been the focus of most research on teaching, includes a body of general knowledge, beliefs, and skills related to teaching: knowledge and beliefs concerning learning and learners; knowledge of general principles of instruction, such as academic learning time (Carroll, 1963), wait-time (Rowe, 1974) or small-group instruction (Cohen, 1986); knowledge and skills related to classroom management (Doyle, 1986); and knowledge and beliefs about the aims and purposes of education” (Grossman, 1953, p. 6)

De entre os grupos que participaram no presente estudo, o grupo dos professores e o dos alunos é o que realmente reconhece a sua importância e a encontra no professor em estudo.

Segundo a tabela anexada como “Tabela 3” o grupo dos docentes afirma que o docente em estudo para além de competente, conhece as matérias de ensino devido à sua boa formação. Estes aspetos são referentes ao conhecimento pedagógico do conteúdo.

Para o grupo dos alunos, estes também reconhecem que o professor sabe o que ensina e que ensina e explica bem.

Para o ensino das matérias de ensino, não basta saber as matérias de ensino. É necessário que o docente apresente outras capacidades, tais como competências de organização e gestão da aula.

Verificou-se, durante as observações, que o professor conhece diferentes estratégias de organização da aula e aplica a mais conveniente. Em aulas de ginástica, por exemplo, em que são exercitados alguns e diferentes conteúdos, o professor organiza a aula num circuito, com estações bem distanciadas e diferenciadas, com diferentes níveis de dificuldade. Assim, o professor sabe onde é que os alunos vão apresentar mais dificuldades e erros, circulando mais vezes nessas zonas.

Assim sendo, o docente deve desempenhar, para além de ensinador, uma função de líder. Esta competência é reconhecida pelos restantes professores – “Excelente líder durante as aulas” (Consultar Tabela 3).

1.2 - Conhecimento do Assunto

Para além do conhecimento pedagógico do conteúdo, o docente deve entender sobre o “assunto”. Este assunto é referente a um conhecimento do conteúdo e da estrutura da disciplina - “Subject matter knowledge includes knowledge of the content of a subject area as well as knowledge of the substantive and syntactic structures of the discipline (Schwab, 1964)” (Grossman, 1953, p. 6).

O conhecimento do conteúdo refere-se ao entendimento dos conceitos e fatos no campo de trabalho e à relação entre eles – “Knowledge of the content refers to knowledge of the major facts and concepts within a field and the relationships among them” (Grossman, 1953, p. 6).

No que concerne à estrutura da disciplina, o docente deve entender sobre as normas e organização da disciplina na escola – “The syntactic structure of a

discipline include an understanding of the canons of evidence and proof within the discipline (...)" (Grossman, 1953, p. 6).

O conhecimento do assunto foi uma área que não teve grandes indicações diretas por parte de qualquer um dos grupos. No entanto, pode ser deduzido que o facto de o professor apresentar uma boa formação, tal como indicam o grupo dos professores, este entenda sobre o “assunto”, ou seja conceitos, fatos e estrutura da disciplina.

Também o fato de ser salientado pelos alunos várias vezes que o docente ensina e explica bem, leva-nos a deduzir que o docente utiliza os termos e conceitos certos nas suas explicações.

Em relação à estrutura da disciplina na escola não se verificou uma opinião concreta. No entanto, o docente em estudo apresenta uma visão crítica de aspetos que devem ser alterados e melhorados entre a ligação da disciplina e o seu papel na escola

“No que diz respeito ao nosso grupo disciplinar, penso que a escola, direção, deveria investir mais na parte desportiva, pois neste momento a escola encontra-se com instalações e materiais desportivos num nível degradante. Deveria também estar mais atenta e comprometida com o nosso trabalho e colaborar/acompanhar de forma mais efetiva, quer na gestão dos materiais desportivos e informáticos, quer na promoção de eventos desportivos e desporto escolar.” (Entrevista – “Professor Ideal vs Professor Real”, Anexo 2)

1.3 - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

No extenso universo do ensino são as várias as disciplinas que as diferentes escolas oferecem. Assim sendo, cada disciplina deve apresentar docentes com conhecimentos específicos sobre cada uma - conhecimento pedagógico do conteúdo.

Assim sendo, o conhecimento do assunto deve ser a base do conhecimento pedagógico do conteúdo pois através do primeiro devem ser selecionados os tópicos apropriados a ensinar e através do segundo esses tópicos devem ser

ensinados com o objetivo de serem entendidos. O professor deve ser conhecedor das matérias de ensino, pois só se ensina o que se sabe.

“Teachers must draw upon both their knowledge of subject matter to select appropriate topics and their knowledge of students' prior knowledge and conceptions to formulate appropriate and provocative representations of the content to be learned. (Grossman, 1953, p. 7).

No entanto, muitos destes conhecimentos que o docente apresenta, para além de serem assimilados têm de ser transmitidos para os alunos. Caso tal não se verifique, a grande bagagem de conhecimentos pedagógicos do conteúdo do docente, não servirá de nada – “Essa abordagem é endossada por Graça (1997), ao argumentar que “ao professor exige-se-lhe [...] que saiba representar a matéria para os outros; não lhe basta saber para si [...]. É este espaço do saber para os outros que configura a especificidade do conhecimento do professor” (Marcon, 2013).

Através da Tabela 3, verifica-se que uma das características mais referidas por docentes e discentes, em relação ao professor em estudo, é a sua excelente capacidade de comunicação. Ser um bom comunicador no ensino significa que tem um discurso adequado, com mensagens simples e claras e que consegue transmitir e explicar objetivos, ideias e ensinamentos.

Durante as observações realizadas às aulas do PR, foi possível verificar de imediato o constante e elevado número de interrupções e *feedbacks*. O alargado conhecimento sobre a matéria de ensino permitiu ao professor fazer as interrupções nos momentos certos (momento em que decorre o erro) e a emissão do *feedback* era, na sua maioria, de carácter corretivo e explicativo (momento de correção do erro). Ao observar os exercícios, o professor detetava de imediato o erro sabendo o que fazer e dizer durante o *feedback*, sendo por vezes necessário demonstrar. Estes *feedbacks* específicos são o reflexo de um conhecimento específico, ou seja, de um conhecimento pedagógico do conteúdo.

1.4 - Conhecimento do Contexto

Cada docente deve saber, conhecer e entender o contexto que o rodeia de modo a aplicar a sua prática a um contexto real de ensino. O ensino deve ser adequado e apropriado aos seus alunos, às condições da escola e à cultura da escola e dos seus elementos.

“Knowledge of context includes: knowledge of the districts in which teachers work, including the opportunities, expectations, and constraints posed by the districts; knowledge of the school setting, including the school “culture,” departmental guidelines, and other contextual factors at the school level that affect instruction; and knowledge of specific students and communities, and the students’ backgrounds, families, particular strengths, weaknesses, and interests” (Grossman, 1953, p. 9).

Assim sendo, verifica-se que um docente deve ser entendido em relação a aspetos fundamentais da comunidade em que está inserido, às condições do distrito em que se encontra a lecionar, à escola de uma forma geral e específica e aos seus alunos.

Na entrevista –“Professor Ideal vs Professor Real” (Anexo 2) verifica-se que o docente apresenta uma visão global e específica sobre os seus alunos, ou seja, ele conhece os seus alunos e o seu histórico em relação à situação familiar, situação desportiva e contexto social de cada um.

“Num universo de 25 alunos, cerca de 1/3 vivem só com um dos pais; cerca de 20 encarregados de educação possuem uma escolaridade equivalente ao ensino secundário ou superior e na sua maioria estão empregados. Cerca de metade dos alunos, tem uma prática desportiva extra escola e seis alunos apresentam algumas limitações que os podem impedir de realizar alguns exercícios. Penso que é importante saber, de uma forma geral, qual o contexto social do grupo a que estamos a lecionar pois, desta forma, podemos compreender determinadas respostas a situações práticas, que nos ajudarão a gerir de forma mais eficaz a aula, assim como compreender determinadas atitudes/comportamentos

e dificuldades dos alunos.” (Entrevista – “Professor Ideal vs Professor Real”, Anexo 2)

É interessante referir que o docente têm a preocupação de entender o contexto e situação individual de cada aluno para o conseguir ajudar nos mais variados âmbitos. Assim, através desta abordagem, o docente chega aos alunos de uma forma bastante diferente de todos os outros e, assim sendo, os alunos caracterizam este professor como “fixe” e “bacano”.

2 – Afetividade

O domínio afetivo é algo confuso e complexo, no entanto essencial em contexto escolar. Os alunos não frequentam a escola apenas com o objetivo de entender sobre cada uma das disciplina, mas sim por muitas outras razões – “A escola, além de ensinar muitas e variadas disciplinas, (...), tem obrigação de transmitir valores, atitudes, interesses, mesmo aqueles que são difíceis de ser posto em prática, tais como a igualdade social para todas as pessoas, amor, amizade, preservação do meio ambiente, entre muitos possíveis, não obstante, e infelizmente, serem mais facilmente honrados na teoria.” (Shigunov e Pereira, 1994, p. 23)

Embora o domínio afetivo seja algo confuso, tal como referido anteriormente, vários teóricos e investigadores tentaram “desmontar” e “descodificar” o assunto. Para tal, foram identificadas as seis principais categorias do domínio afetivo: emoção, sentimento, atitudes, apreciação, interesses, valores.

“A complexidade de um assunto não deve ser obstáculo para o seu entendimento, nem barreira para a análise dos seus componentes. (...) Assim, os componentes que merecem o destaque para o presente trabalho e inserem-se no domínio afetivo são: *emoção, sentimento, atitudes, apreciação, interesses, valores.*” (Shigunov e Pereira, 1994, p. 29)

Ao contrário da cognição, neste estudo a afetividade foi reconhecida por todos os grupos que constituíam a amostra de uma forma bastante direta, embora seja mais evidenciada pelo grupo dos alunos.

2.1 – Emoção

A emoção não deve ser alvo do campo da cognição mas sim da afetividade - “O processo educativo não deve preocupar-se apenas em promover o desenvolvimento cognitivo do educando (...)”. Nela estão contidas diferentes manifestações envolvendo o gosto-desgosto ou prazer-desprazer nas atividades desenvolvidas - “A emoção deve ser entendida como um estado em que ocorre uma alteração, manifestando variações de diferentes níveis que ocorrem em relação ao continuum hedônico prazer-desprazer (...)” (Luck e Carneiro, 1983 citados por Shigunov e Pereira, 1994, p. 30).

No projeto de investigação “Professor Ideal vs Professor Real”, o grupo de professores em estudo identifica como uma das características essenciais para o exercício da função docente: “Gosta do que faz” (Consultar tabela 2). Sendo o prazer uma das vertentes da emoção, o grupo de professores refere que o professor em análise também “Gosta do que faz” pois é visível a sua garra, vontade, paixão e prazer na realização das suas aulas.

Gostar do que se faz pode ser considerado um paço à frente no que concerne às emoções positivas. Quem tem prazer no que faz, faz porque gosta, faz porque tem vontade e coloca o seu empenho máximo no seu trabalho.

Na entrevista ao professor em análise, este assume que “Não gostaria de trabalhar em outra área” e ainda que ama a sua profissão (Consultar Anexo 2).

2.2 – Sentimento

Uma grande parte de autores considera que sentimento é sinónimo de emoção. No entanto, para Bloom (1981) e Duck (1986) (citado por Shigunov e Pereira, 1994, p. 30) os termos são diferentes, sendo o sentimento uma das componentes da emoção.

O sentimento torna-se mais específico do que a emoção, pois nele estão contidos todos os parâmetros da emoção acrescentando mais alguns, os quais pertencem ao campo da cognição - “(...) os sentimentos são uma das componentes do grande campo da emoção, ou seriam emoções suaves,

envolvendo mais cognição e apreciação, fazendo parte do domínio afetivo do ser humano” (Shigunov e Pereira, 1994. p. 30).

No que concerne ao estudo de investigação, a subcategoria do sentimento não foi diretamente encontrada. No entanto, verifica-se que o docente em análise possui um sentimento muito próprio em relação, principalmente, aos seus alunos e à sua profissão. É notório através da entrevista (consultar anexo 2) que o professor apresenta um gosto, carinho e amor (sentimentos) pela sua profissão quando lhe é questionado se ama a sua profissão e este afirma com a maior das certezas “Sem dúvida!”.

2.3 – Atitudes

O campo das atitudes é bastante amplo e alvo de muitos estudos. São vários os teóricos que o tentam definir e explicar em âmbito escolar. No entanto, todos os teóricos identificam este campo como essencial no processo de ensino-aprendizagem - “As atitudes constituem um aspecto fundamental do processo do desenvolvimento afetivo dos estudantes, e também da sua socialização, tendo desta forma um papel de destaque no domínio afetivo” (Shigunov e Pereira, 1994, p. 32).

As atitudes e comportamentos dos discentes são, em parte, dependentes das atitudes do docente. É assim função do docente optar pelas atitudes mais corretas de modo a ter, por parte dos alunos, o que deseja, ou seja, atitudes e comportamentos desejáveis - “Atitude é uma criação, é um construto e, como tal, é uma ferramenta que serve para os seres humanos verificarem a ordem e a consistência do que as pessoas dizem e imaginam e desta forma suscitam certos comportamentos, havendo a possibilidade de prever-se futuramente novos comportamentos” (Hereson, Morris e Fitz-Gibbon, 1987 citado por Shigunov e Pereira, 1994, p. 30 e 31).

Utilizando parte do excerto presente na subcategoria “Conhecimento do Contexto” - “Penso que é importante saber, de uma forma geral, qual o contexto social do grupo a que estamos a lecionar pois, desta forma, podemos compreender determinadas respostas a situações práticas, que nos ajudarão a gerir de forma mais eficaz a aula, assim como compreender determinadas

atitudes/comportamentos e dificuldades dos alunos” (Consultar Anexo 2), este serve ainda para uma interpretação, não só ao nível da cognição mas também da afetividade, na sua subcategoria das atitudes pois através do conhecimento de cada aluno, o docente apresenta uma melhor forma de controlar a turma de modo a atingir as tais atitudes desejáveis.

Em suma, as atitudes que o docente e também a escola transmitem ao discentes devem ser “atitudes positivas necessárias para o desenvolvimento do educando, no sentido social e pessoal” (Luck e Carneiro, 1983 citados por Shigunov e Pereira, 1994, p. 32).

2.4 – Apreciação

Uma das principais tarefas de um docente, durante a sua lecionação é saber observar, analisar e avaliar. Todos estes conceitos têm por base um outro – apreciar - “(...) “apreciação” pode referir-se a um comportamento simples, como uma pessoa estar ciente de um determinado fenómeno e poder ou ser capaz de percebê-lo” (Bloom, 1979 citado por Shigunov e Pereira, 1994, p. 34). Assim sendo, o docente deve ser capaz de apreciar e posteriormente entender, para futuramente emitir um juízo (exemplo: feedback, avaliação).

Durante as observações realizadas às aulas do docente em estudo, foi notória a constante apreciação dos seus alunos e das suas atitudes para emitir o feedback mais correto e por vezes realizar alguns registos de situações ocorrentes “Emissão constante e adequada de feedbacks” (Consultar Observação 1, Anexo 1).

O grupo dos professores acrescentou e confirmou nos seus questionários que o docente era “Muito atento aos alunos” (Consultar Tabela 3).

Com os dados recolhidos verifica-se que o docente apresenta uma grande capacidade de apreciação e que realiza o correto uso da mesma na sua prática pedagógica.

2.5 - Interesses

Os interesses de um docente devem ser de caráter múltiplo, ou seja, relativamente a vários fatores. O docente deve ter interesse nos seus alunos, nos seus colegas de trabalho, nas suas aulas, na instituição entre outros.

É evidente o interesse do docente nos seus alunos quando este se preocupa em saber mais sobre cada um deles. É evidente que o docente tem interesse pela instituição quando coopera com esta na organização de eventos. Nota-se que o docente tem interesse nos seus colegas e funcionários quando tenta manter um clima de trabalho positivo e saudável. Nota-se ainda que o docente tem interesse nas suas aulas quando procura a organização nas mesmas e passar mensagens claras que os alunos sejam capazes de entender e reter.

Relativamente aos seus alunos, o docente em análise sabe um pouco da vida pessoal e social de cada um para entender o contexto da turma e considera ser importante saber esses mesmos dados – “Penso que é importante saber, de uma forma geral, qual o contexto social do grupo a que estamos a lecionar(...)” (Consultar Anexo 2). No que concerne à escola, o docente é cooperativo, demonstra vontade e interesse na organização de eventos e atividades – “Sim. No Corta-Mato Escolar; Torneio de Voleibol, Torneio de Gira-Vôlei e Mega-Atleta” (Consultar Anexo 2). Relativamente ao ambiente de trabalho, o docente “Mantêm um bom relacionamento com os alunos e restantes elementos da comunidade escolar” (Consultar Tabela 3) através de ânimo e de boa disposição durante o seu trabalho e pausas com os colegas – “Apresenta boa disposição” (Consultar Tabela 3). O docente, na sua entrevista afirma “(...) consigo criar um clima favorável à aprendizagem, de diálogo e respeito mútuo” (Consultar Anexo 2).

Assim sendo, o interesse do docente deve contemplar vários contextos do campo afetivo, sendo que o que o move é o gosto pela profissão e os seus interesses intrínsecos - “Os interesses possuem várias interações, no domínio afetivo, (...) mas, principalmente, com valores e atitudes, que são evidenciados pelo gosto e satisfação na realização de muitas iniciativas, que devem ser incentivadas pelo sistema educativo, principalmente na realização dos interesses intrínsecos.” (Bloom, 1979 citado por Shigunov e Pereira, 1994, p. 35).

2.6 – Valores

Aos alunos, para além do conhecimento, devem ser transmitidos valores. Estes valores devem ser bem definidos pelo docente e ajustados a si mesmo, aos outros e ao contexto, com o objetivo de servir de referências.

“Os valores representam os diferentes bens importantes que o indivíduo considera na vida, e constituem referências para as suas ideias do que é bom, bonito, efetivo ou justo, servindo também como orientação para o que fazer e pelo que lutar para os obter” (Shigunov e Pereira, 1994, p. 36).

No presente estudo, o âmbito dos valores não foi diretamente observado, no entanto, verificasse que o professor em análise apresenta uma opinião crítica e própria relativamente aos mais variados assuntos do âmbito escolar, definindo assim os seus próprios valores que os faz chegar aos seus alunos durante as suas aulas – “Explicou a importância da educação física para os alunos” (Consultar Observação 3, Anexo 1).

Conclusões

Neste estudo de caso foram recolhidas informações valiosas, as quais permitiram contributos sobre as características de um PI de EF através de vários pontos de vista (o do professor em análise, dos seus alunos, colegas/professores e funcionários).

O projeto “Professor Ideal vs Professor Real”, pela sua forma de abordagem, é encarado de diferentes formas pelos seus intervenientes. Nesta procura do PI verificou-se que os alunos imaginam este último segundo características que se diferem, por vezes, das referidas por funcionários e até mesmo pelos outros professores, embora complementares e não contraditórias.

Com os dados recolhidos e através da sua triangulação verificasse que ser PI não é tarefa simples. É complexa e bastante abrangente no que concerne às características necessárias para assim o ser considerado. Apesar da definição de apenas duas categorias, as subcategorias esclarecem e demonstram as competências necessárias. Assim sendo, o PI deve saber (cognição) e amar (afetividade) o que faz, conhecer e ter interesse, saber ensinar tudo e sentir tudo.

Apesar dos diferentes pontos de vista referidos anteriormente, o professor em análise, PR, é assim considerado o PI, por todos os intervenientes, nos mais variados ramos do campo da cognição e da afetividade.

Assim, serve o presente estudo, para a caracterização da atuação de um excelente profissional no ramo da docência da EF. Serve ainda, de guião profissional, de roteiro pessoal, de itinerário seguro, de pesquisa de minha auriflama, para seguir um percurso idêntico com o objetivo da busca e encontro do exercício perfeito da função tão desejada por mim.

ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

Enquadramento Institucional

Escola como instituição

Se perguntarem a uma criança de 6 anos o que é a escola a resposta, mais provável, será do género “onde aprendo”. Se a pergunta for feita a um adolescente, décimo segundo ano, provavelmente será “instituição e estabelecimento de ensino”. E eu? Qual seria a minha resposta atualmente? Para mim, a escola é uma instituição de educação e ensino, aprendizagens e vivências, um sistema de partilhas entre alunos, professores e o restante pessoal docente e não docente, onde está assegurado um crescimento pessoal e uma formação a nível cultural, social e físico.

São várias as definições que existem sobre a escola como instituição e, cada um de nós, a define segundo as suas vivências.

Para os teóricos também não existe uma explicação específica do termo Escola e, com isto, cada um defende a sua própria definição. Para Formosinho (1986) (Citado por Rui Canário (2005)) as instituições escolares são definidas como organizações específicas onde se desenvolve a educação formal. Citado pelo mesmo autor, segundo Ball (1989), a escola é como um campo de batalha, onde é possível encontrar um clima de conflito real ao nível das relações entre alunos, professores, pais e gestores, provocado pelo poder e desenvolvimento organizativo da escola. Para Foucault (1976) (Citado por Rui Canário (2005)) a escola é assemelhada a uma fábrica, onde os alunos são a matéria prima e são ordenados em fila para serem mais facilmente controlados e os professores representam os funcionários.

Segundo o decreto de Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto - Artigo 2º Princípios gerais: “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura (...)”. No que concerne aos seus objetivos, a escola apresenta-se com objetivos simples e complexos, de várias áreas, a vários níveis e segundo a lei nº 49/05, do decreto de lei anteriormente referido, a escola é objetivo de “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”.

Para além da legislação, é possível citar alguns autores, tais como Rui Canário (2005), que define a escola como uma “construção histórica” e António Nova que refere a escola “como lugar de crescimento profissional permanente”.

Como instituição, a escola encontra-se dividida em três áreas: física, administrativa e social. Em relação à área física, a escola é caracterizada pelo seu número de alunos, professores e funcionários, pelos recursos materiais, as salas de aula, o meio envolvente, etc. Na área administrativa, está envolvido o trabalho e funções de órgãos tais como o diretor, conselho geral, conselho pedagógico, professores, encarregados de educação, alunos e funcionários. Por último, relativamente à área social, a escola revela-se como um centro de partilha e estabelecimento de relações, neste caso, entre todos os elementos da comunidade escolar.

O termo escola, para mim, enquanto aluna tinha um significado mas, atualmente, como professora-estagiária, a sua definição já não é a mesma.

“Lembro-me do meu primeiro dia na escola de Ermesinde. Tinha doze anos, ia para a primeira aula do sétimo ano, EF por acaso e a minha mãe, contra a minha vontade deu-me um beijo na cara em frente aos meus amigos – “Boas aulas” – disse ela. De mochila às costas lá fui eu com as minhas amigas para as aulas naquela nova escola, a qual eu via como um local de aprendizagens mas acima de tudo um local de socialização preenchido de amigos e aventuras.

Hoje, passei de aluna a professora mas as aventuras continuam, diferentes mas continuam. Os amigos “transformaram-se” em colegas de trabalho. O ambiente continua agradável mas a responsabilidade, não sei se maior ou não, parece ter triplicado.”
(Diário de Bordo, 14 de Setembro, 2016).

Em termos estruturais e em relação ao sistema educativo português, nos termos da Lei, este compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. Relativamente à educação pré-escolar, esta é “(...) complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação” (Ministério da Educação, 1998, p. 19). A educação escolar apresenta “(...) finalidades, características e organizações próprias, integra

modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres” (Ministério da Educação, 1998, p. 19). Por fim, a educação extraescolar “(...) engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal” (Ministério da Educação, 1998, p. 20).

Na escola, a educação está estruturada da seguinte forma: educação pré-escolar, ensino básico, ensino secundário e ensino superior.

No caso da ESE, atualmente estão disponíveis o ensino básico (do 5º ao 9º ano de escolaridade) e o ensino secundário (do 10º ao 12º ano de escolaridade).

Em relação ao ensino pré-escolar, não desenvolvido na ESE, mas sim em outras escolas do Agrupamento de Escolas de Ermesinde, este corresponde a um ensino facultativo de crianças de idades muito tenras (três a cinco anos) mas de carácter bastante importante no processo de educação da criança. Esta fase do ensino tem como objetivo inserir a criança na sociedade.

“A educação pré-escolar é hoje definida como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, devendo favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário.” (Ministério da Educação, 1998, p. 20)

O ensino básico tem duração de nove anos, os quais estão divididos em três ciclos de ensino e é de carácter obrigatório. Pode ser frequentado no ensino público ou particular, sendo apenas gratuito no primeiro caso.

“O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos. A obrigatoriedade de frequência aplica-se a crianças entre os seis e os quinze anos de idade e pode ser cumprida em escolas públicas ou em escolas particulares ou cooperativas.” (Ministério da Educação, 1998, p. 20)

No caso do ensino secundário, a duração é mais reduzida, correspondendo apenas a três anos de ensino. Neste nível de ensino, na ESE, o aluno pode optar por diferentes cursos como Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e

Artes ou por cursos profissionais tais como Técnico de Design Gráfico, Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos e Técnico de Mecatrónica.

“O ensino secundário tem a duração de três anos (correspondentes aos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade), estando o acesso condicionado à obtenção do diploma do ensino básico (...) A idade dos alunos situa-se entre os quinze e os dezassete anos.”
(Ministério da Educação, 1998, p. 21)

Tal como o ensino pré-escolar, a ESE, não possui ensino superior. O ensino superior é referente ao ensino universitário e politécnico em que são adquiridos os graus de licenciatura, mestrado e doutoramento. Este nível de ensino possui instalações próprias para a sua realização e apenas pode ser realizado após o cumprimento do ensino secundário ou em situações de carácter especial.

“O ensino superior compreende o *ensino universitário* e o *ensino politécnico*, nas suas diferentes unidades orgânicas.

A idade dos alunos que frequentam o ensino superior situa-se geralmente entre os dezoito e os vinte cinco anos. Mas também têm acesso ao ensino superior os indivíduos maiores de 25 anos que, não estando habilitados com um curso do ensino secundário ou equivalente, e não sendo titulares de um curso do ensino superior, façam prova especialmente adequada.” (Ministério da Educação, 1998, p. 21)

Em Portugal, segundo a Constituição, todos os cidadãos portugueses possuem o direito à educação e cultura entre outros. O direito da educação é concretizado pelo sistema educativo português, o qual é estruturado e organizado como referido anteriormente. Esta estrutura foi estabelecida segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Assembleia da República em 1986.

Caraterização da Escola

A escola, em que desenvolvi o meu EP, foi a ESE, situada na Praceta D. António Ferreira Gomes, da freguesia de Ermesinde, do conselho de Valongo.

Em relação aos anos de ensino, atualmente, a ESE, dispõe do ensino básico 2º ciclo (5º e 6º ano) e 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano) e do ensino secundário (10º, 11º e

12º ano). Para além destes anos de ensino, a ESE dispõe de cursos de novas oportunidades. Com isto, a ESE, funciona em regime diurno e noturno.

No que concerne aos alunos, que frequentam os anos de escolaridade referidos anteriormente, são de naturalidades variadas. É-nos assim possível encontrar alunos das freguesias de Ermesinde, Alfena, Águas Santas, Gondomar, Rio Tinto e Santo Tirso. São ainda encontradas outras freguesias, mas num número bastante reduzido.

Tal como já foi referido, anteriormente e várias vezes, esta foi a minha escola de infância e, no meu primeiro dia, como professora estagiária, foi-me possível rever as instalações de toda a escola. As conclusões a que chego são de que a escola necessita cada vez mais de uma remodelação, obras, renovação, ou seja, uma grande intervenção ao nível das instalações e recursos materiais. Mais especificamente, ao nível da EF, os materiais estão gastos, num número reduzido e de pouca variedade.

O projeto para esta intervenção seria bastante dispendioso e, com isto, ficou suspenso – ficaram suspensas as obras e o material novo. Este material não seria apenas para a parte da EF, mas também ao nível de computadores, retroprojetores, cadeiras, mesas, entre outros.

Apesar dos poucos recursos disponíveis e pouco atuais, poderá ser interpretado como um desafio na prática do EP e não como um entrave – desenvolver muito com pouco.

Caraterização das Turmas

Na realização do EP, congruente ao grau de professor de EF, é incumbida, aos estagiários, a tarefa da lecionação de uma turma do ensino básico e outra do ensino secundário, de modo a experimentar a lecionação em diferentes ciclos de ensino. Devem, assim, ser desenvolvidas as competências e capacidades necessárias para o exercício da função nos variados anos escolares.

No que concerne ao ensino secundário, a turma carateriza-se como turma residente, pelo facto de ser apenas da responsabilidade de um estagiário, o qual deve lecionar 100% das aulas da sua turma. No caso do ensino básico, a turma é intitulada de turma partilhada, pois é dirigida por um núcleo de estágio. Este

último deve desenvolver um planeamento anual de como a turma será orientada e lecionada pelos diferentes estagiários.

Turma Residente

Intitulada de turma residente, uma turma de 10º ano de escolaridade foi alvo da minha lecionação.

A turma residente apresentava na sua constituição 23 discentes, dos quais apenas 19 frequentavam a disciplina de EF. Destes 19 discentes, 12 representam o sexo feminino e 7 o sexo masculino.

Ao nível académico, esta turma apresentava os melhores resultados comparativamente com todas as outras turmas da escola do mesmo ano escolar.

No que concerne à atividade física, a turma apresentava diferentes tipos de alunos: sedentários e atletas. Salientam-se os atletas das modalidades de basquetebol, natação e ténis. Sendo assim, a turma apresentava-se com grupos bastantes heterogêneos relativamente à condição física e habilidades motoras nas diferentes modalidades.

No entanto, a turma era caracterizada, de um nível geral, como homogênea relativamente a comportamentos e atitudes, sendo estes últimos de nível bastante satisfatório, permitindo um clima de trabalho positivo e agradável.

Turma Partilhada

Sendo alvo de partilha, uma turma de 5º ano de escolaridade foi sujeita a uma lecionação por parte de um núcleo de estágio, constituído por três estagiárias.

Em termos de organização do ano letivo foi realizado um planeamento anual relativamente às modalidades a serem desenvolvidas. Para cada período foram definidas três modalidades em que cada estagiária lecionaria uma em cada período.

A turma partilhada apresentava na sua constituição 28 discentes. Destes alunos, 12 eram do sexo feminino e 16 do sexo masculino.

Ao nível académico, de uma forma geral, a turma era média - fraca (com exceção de dois alunos).

Também ao nível dos comportamentos e atitudes a turma revelava grandes falhas, sendo caracterizada como muito fraca. Foram visíveis as faltas de respeito e os comportamentos desadequados ao contexto de aula.

No entanto, apesar dos maus comportamentos durante as aulas, os alunos apresentavam grande gosto pela disciplina, motivação e prazer em momentos de sucesso nos mais variados exercícios, nas variadas modalidades.

RREALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Realização da prática Profissional

Área 1: Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem

Planeamento

Planear, segundo o dicionário de língua portuguesa, refere-se ao ato de “fazer o plano de. = projetar”, é “definir antecipadamente um conjunto de ações ou intenções. = programar” e “ter algo como intenção. = projetar, tencionar”. Apesar de todas as definições serem de carácter verdadeiro e aplicáveis na prática, estas não traduzem a sua complexidade, tal como foi verificado para a definição de EP.

O ato de planear envolve três diferentes momentos sendo eles de carácter macro, meso e micro.

Em termos macro, o planeamento deve ser feito tendo em vista, de uma forma geral, todo o ano escolar. É referente a um planeamento anual. Nele devem ser planeadas as modalidades a lecionar durante o ano letivo, ter em consideração os eventos previstos e o restante planeamento da escola, e estarem contempladas as aulas previstas, visitas de estudo e feriados.

No planeamento, a nível meso, estão envolvidas as unidades didáticas. Estas podem apresentar diferentes durações - “(...) podendo ser semanal, quinzenal, mensal, bimestral ou trimestral” (Fonseca, 2015) mas, no entanto, o seu planeamento deve sempre envolver três etapas fundamentais, sendo elas, a apresentação, o desenvolvimento e a integração. Na parte da apresentação, o professor deve identificar o que vai ser estudado – “o professor deve mobilizar os alunos através de problematizações que instiguem o interesse no sentido do que vai ser estudado” (Fonseca, 2015). Seguidamente, no que concerne ao desenvolvimento, devem ser definidas as situações de aprendizagem, conteúdos a serem ensinados e seus respetivos objetivos – “(...) o professor organiza as situações de ensino-aprendizagem tendo em vista atingir os objetivos propostos. É o trabalho que será desenvolvido a cada aula” (Fonseca, 2015). Por último, relativamente à integração, os alunos devem finalmente

revelar as aprendizagens do que foi ensinado e se os objetivos foram alcançados – “(...) os alunos deverão fazer a síntese do que foi trabalhado” (Fonseca, 2015). O plano de aula, é uma parte de grande importância, no que diz respeito ao ato de planejar. É referente à parte micro do planeamento.

O plano de aula é definido como “a proposta de trabalho para uma determinada aula, em que o professor especifica os procedimentos diários a serem desenvolvidos pelos alunos (...)”(Fonseca, 2015).

Na construção do plano de aula, estrutura com mais detalhe de todo o processo de planeamento, são necessárias, inicialmente, uma identificação e a contextualização da aula (dia, hora e número da aula, ano e turma, número de alunos, modalidade, local da aula, material necessário e conteúdos a lecionar).

Após a identificação da aula, segue-se o plano propriamente dito. Este está dividido em três partes: inicial, fundamental e final. A parte inicial é simplesmente referente ao modo da abertura da aula e ativação geral. Apresentada como fundamental, encontra-se a grande e mais importante parte da aula, onde devem ser exercitados os conteúdos a lecionar (isto não impede que na ativação geral os conteúdos não sejam exercitados). Nela devem estar presentes os conteúdos, respetivos exercícios e variantes, organização e gestão espacial e temporal de cada um, modo de demonstração, e outras informações necessárias – “(...) inicia com um momento de conversa com os alunos, em que poderão ser apresentados os objetivos e problematizados os conteúdos (...)”; “Segundo Momento: (...) parte Principal, por ser relacionado com a etapa em que se desenvolveriam soberanamente os conteúdos e objetivos propostos.”; “(...) Parte Final que tradicionalmente compreendia, a volta à calma.” (Fonseca, 2015).

No contexto em que estava inserida e de modo a corresponder aos objetivos impostos ao nível do planeamento, no início do ano letivo foi realizado um plano anual e para cada período duas unidades didáticas, correspondentes às modalidades que seriam ensinadas. Os planos de aula eram realizados semanalmente com base em reflexões das aulas passadas, com vista nos pontos positivos e negativos refletidos.

O Ato de Observar

O ato de observar, no contexto da lecionação, é fortemente utilizado em diferentes momentos.

Observar faz parte da função docente. Não só é importante mas também obrigatório que o docente observe. O docente observa o ambiente em que está inserido, os seus alunos para lhes dar *feedbacks* e para os avaliar, observa para analisar o processo de ensino-aprendizagem, observa os outros (colegas) e observa e analisa documentos.

“Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objectivo para dele recolher informações” (Damas e Ketele, 1985, p. 27)

Saber observar não é uma meta mas sim um caminho a percorrer. É um ato treinável e plausível de melhorias e aperfeiçoamentos.

Com o objetivo de alcançar essas melhorias, o docente deve realizar diferentes tarefas, tais como: observar aulas de colegas estagiários e ver quais os principais erros na sua prática pedagógica para não os realizar na própria (aprender com os erros dos outros), observar a lecionação por parte de professores experientes e analisar os seus comportamentos, observar, ler e interpretar documentos de apoio referentes a vários contextos do âmbito da lecionação, observar o contexto em que o docente se encontra e refletir sobre o mesmo.

Com este treino e suposto aperfeiçoamento da ação de observar, as avaliações sumativas dos alunos tornam-se mais realistas e assertivas. Para avaliar é necessário ver, entender e examinar, ou seja, observar.

“ Avaliar significa examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objectivo fixado, para tomar uma decisão” (Damas e Ketele, 1985, p.22)

Em contexto de estágio a realização e discussão de observações desempenha um papel fundamental relativamente ao desenvolvimento de uma capacidade tão importante aos docentes.

A realização de observações sob orientação do PC serviu ainda para aplicar na realização do estudo de investigação.

Em suma, não basta observar! É necessário saber analisar e interpretar os dados para que a observação tenha sentido.

Observação de Aulas

De observar a saber observar o caminho ainda é longo e trabalhoso. Para um docente, seja de que disciplina for, é essencial saber observar.

Para aprender e/ ou melhorar técnicas de observação é necessário treinar. Este treino de observadores tem como objetivo experimentar diferentes técnicas de observação e observar o meio e os seus participantes, de modo a reduzir o número de erros nas próprias observações (exemplo: observações para avaliações).

“Um treino bem concebido dos observadores é, certamente, a melhor segurança (o melhor garante) contra as fontes de erro (...)”.
(Damas e Ketele, 1985).

Um dos parâmetros para o cumprimento do EP é a realização de um certo número de observações de aulas de professores experientes e de colegas estagiários.

Nas aulas dos professores mais experientes, as componentes de maior interesse a ser observáveis dizem respeito ao comportamento dos professores em relação aos seus alunos e à aula. Deve assim ser objeto de observação, exemplos de *feedbacks* e o seu retorno por parte dos alunos, colocação espacial e tom de voz durante introduções e explicações, exercícios e variantes para cada modalidade, organização dos alunos nas aulas, gestão do material e tipo de repressões durante a aula a comportamentos fora da tarefa. Os exemplos anteriores são de carácter vago e geral. No entanto, durante uma observação eles devem ser mais específicos e concretos, com critérios bem definidos.

Destas observações devem ser retiradas informações e dados importantes e interessantes para testar na nossa prática como estagiários.

No que concerne às aulas dos professores-estagiários, estas revelam um carácter importante e essencial pois podem ser caracterizadas como um “espelho” da nossa lecionação. Ao ver outro estagiário, embora diferente, a lecionar, estamos

a ver cada um de nós naquele lugar – inexperiente, nervoso, ansioso, confuso e pouco à vontade com a função, alunos e espaço.

“Hoje vi realmente o que os alunos fazem nas nossas costas, notei o gozo que lhes dá fazer aqueles comportamentos fora da tarefa e o modo como o fazem sem o professor notar. Incrível! Mas, não é que eu já não soubesse, não tivesse eu sido aluna... Mas nunca tinha adotado uma postura de professora. O professo-estagiário não notou nada após ter afirmado “Ninguém toca nas bolas” e o aluno ter pegado na bola de futebol e ter dado toques para os amigos verem e acharem engraçado. No momento em que o professor olha para o aluno este para sem dar nas vistas enquanto que os colegas se riem. O professor-estagiário fica pouco à vontade e embaraçado com a situação pois não entende o motivo de tanto riso. Daqui, concluo que o posicionamento em relação aos alunos, durante explicações e demonstrações, é mais importante do que o que eu pensava e deve ser tido em grande consideração, devendo mesmo fazer parte do planeamento da aula.” (Diário de Bordo, Outubro, 2017)

Assim sendo, nas observações das aulas dos nossos colegas estagiários é essencial observar os comportamentos dos alunos face ao professor-estagiário, e o modo como o estagiário controla os alunos. Outros objetivos também são de importante observação desde que tenham um motivo e dentro dos objetivos critérios bem definidos.

Não é só importante observar a aula de outros mas também as nossas próprias aulas. Tudo o que é observado nos outros deve também ser observado em nós pois os docentes não são iguais e muito menos os alunos. Assim sendo, observar os outros serve de referência mas não como soluções pois o contexto é diferente.

Observar as próprias aulas significa adotar uma postura de docente-observador em que um dos objetivos é recolher e analisar os comportamentos dos alunos para lhes transmitir *feedbacks* e contribuir positivamente para melhorias das práticas discentes, quer a nível motor, cognitivo, afetivo e/ou social. Nestas observações também devem ser retirados dados com o objetivo de futura avaliação quer a nível dos alunos quer a nível do processo de ensino-aprendizagem.

Observar para Avaliar

- A importância da Observação na Avaliação

O ato de observar é essencial para a ação de avaliar.

Avaliar refere-se à tomada de decisões. Estas decisões podem ser referentes a diferentes âmbitos - o âmbito da avaliação sumativa dos alunos ou da avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Antes de proceder a qualquer tipo de avaliação o primeiro passo é definir os seus motivos, o seu porquê. A avaliação é realizada através da observação com o objetivo de tomar decisões.

“À partida, importa saber bem por que motivo se avalia (...). Pode pois dizer-se que, à partida, o objectivo da avaliação é o de tomar decisões (...)” (Damas, 1985).

Após a definição de objetivos, devem ser definidos os critérios a observar. Estes critérios devem ser bastante explícitos para obter uma resposta o mais adequada possível à situação.

“ Os critérios (...) permitem ao corretor saber o que deve procurar na resposta e estabelecer a distinção entre os que ele considera adequados e não-adequados” (Damas, 1985).

Enunciados os objetivos e os critérios, segue-se a recolha de informações através da observação (saber observar, nesta fase, é indispensável). Esta recolha de informações deve corresponder e respeitar os objetivos e critérios definidos *a priori* para a avaliação.

Para a recolha de informações é indispensável o uso de um instrumento de observação (exemplos de instrumentos: ficha de observação, relato de áudio, filmagens) que responda e seja capaz de captar todos os dados necessários.

“A determinação das informações a recolher faz, necessariamente, referência ao objetivo em vista e aos critérios considerados como sinais da sua realização. Trata-se pois, quer de procurar a situação natural adequada, onde estas informações poderão ser recolhidas, quer de suscitar ou de criar a situação própria a uma recolha” (Damas e Ketele, 1985).

No final da recolha de informações é necessário confrontar os dados observáveis com os critérios pré-estabelecidos. Esta comparação tem como objetivo retirar conclusões sobre o desempenho dos alunos para proceder a um diagnóstico final e avaliativo de cada aluno. Falamos aqui de uma avaliação sumativa.

“Diagnosticar é um processo avaliativo particular que consiste em estabelecer a natureza, a amplitude e as implicações do ou dos factores que causam uma dificuldade ou uma inadaptação, para se poder tomar uma decisão remediativa” (Damas e Ketele, 1985, p.17).

Em suma, verifica-se que para avaliar é necessário saber observar e interpretar os dados observados. Acrescenta-se ainda que com o treino da observação as avaliações revelam-se mais próximas do contexto real de ensino.

A Avaliação

- A problemática da avaliação discente nas aulas de educação física

Os problemas com que um estudante-professor-estagiário se depara são deveras em grande escala. Até a própria denominação “estudante-professor-estagiário” aparenta uma confusão de funções, implicando uma boa organização para cada um dos estatutos.

É nesta identificação de erros, problemas e confusões que eu, estudante-professora-estagiária, me encontro. Para salientar e explicar, de um modo específico, as dificuldades com que me deparei neste estágio, foi apenas selecionada uma problemática para tema de escrita do documento.

A problemática selecionada, e que no final de todos os períodos se verifica, é referente à avaliação dos alunos. Considero a avaliação uma problemática pois estão-lhe agregadas várias questões, tais como: O que é avaliar? Como avaliar? O que avaliar? Para quê avaliar?

Tomando como ponto de partida a primeira e segunda avaliação que realizei aos meus alunos do ensino secundário, no final do primeiro e segundo período respetivamente, após enviadas as notas ao professor orientador, a resposta deste último foi: “Lembra-te que a avaliação não é uma tabela de Excel”. Foi assim que a avaliação foi alvo de reflexão e modificação – Como avaliar?

Acrescenta-se ainda que esta situação se verificou pois a avaliação não foi relativamente bem construída, no que referente aos objetivos. Como era possível alunos tão bem comportados, assíduos, pontuais e extremamente motivados serem alvos de notas tão baixas? Apenas por fisicamente não serem tão aptos como outros? Para além destas características ainda se verificou que foram avaliados conteúdos com objetivos que se revelaram pouco claros e foram estipuladas e atribuídas percentagens bastante altas a conteúdos de pouca exercitação.

A questão por mim e a mim colocada - “Como avaliar?” - tem sido alvo de bastante reflexão e de reflexão sobre a reflexão e ainda de discussões.

De um modo mais simples, segundo o autor José Carrasco, deve avaliar-se “(...) o cumprimento, na parte que lhes diz respeito, dos objetivos que os educadores propuseram”. (Carrasco, 1989, pág. 16). No seu livro, Carrasco (1989, pág. 30), define que as dificuldades da avaliação são de dois tipos: “a dificuldade de avaliar o rendimento dos estudantes em função de objetivos cuja possibilidade de avaliação não se vislumbra com clareza e a dificuldade de apreciar com objetividade um trabalho complexo que contempla muitos aspectos e uma grande diversidade de elementos”. No meu caso, em particular, a dificuldade no ato de avaliar concentrou-se na segunda dificuldade descrita pelo autor. Tendo este aspeto em conta, foram procuradas soluções para que, no terceiro período, a avaliação não correspondesse à mesma aflição e confusão verificada nos períodos anteriores. É nesta procura de soluções que Carrasco (1989, pág. 31) afirma que “No que diz respeito à segunda dificuldade, que se referia à avaliação objectiva de uma actividade complexa, pode resolver-se se, desde o princípio, o professor determinar com clareza os aspectos ou os elementos que devem ser tidos em conta para serem avaliados” (Carrasco, 1989, pág. 31).

Concluindo sobre a dificuldade assinalada, uma das soluções a ter em conta, é realizar um plano/ rascunho de avaliação no início de cada período, assinalando os objetivos específicos e se realmente foram cumpridos. No final, no momento de avaliação, devem assim ser consultados os objetivos cumpridos e serem só e apenas esses alvos de avaliação.

Não é só no início de cada período que os objetivos devem ser bem definidos, para que a avaliação decorra corretamente. Os planos de aula devem ser

portadores de objetivos claros e específicos, sendo congruentes aos objetivos de futura avaliação. Esta conclusão é suportada por Jorge Bento (1987, pág. 154) – “A análise e avaliação do ensino orientam-se por (...) precisão dos planos do professor, sobretudo da aula seguinte. (O que deve ser melhorado)”.

Básico vs Secundário

- Lecionação simultânea de 5º e 10º ano, no ano de estágio

Segundo a psicologia, 10-11 anos é a idade em que a criança se mostra feliz e simpática, amável e sincera. Às vezes mostra-se com ataques de ira, breves e superficiais. Nesta fase, o ser de pouca idade, possui um grande desejo de agradar os outros.

Na faixa etária de 10-11 anos, a criança encontra-se no estágio de latência - “Nesta altura, começam a formar-se os sentimentos morais (vergonha, pudor, nojo, repugnância) (...) e verifica-se uma “amnésia infantil, (...) canalizando a energia psíquica para as actividades intelectuais e sociais.” (Mendes, 2015, p. 8).

Em ambiente escolar, a criança tem um grande poder de assimilação, gosto por memorizar, apresentando grandes dificuldades em conceitualizar e generalizar. Apresenta curtos períodos de atenção, pois o gosto por falar, contemplar e escutar é bastante superior ao gosto por estudar. Para o agrado dos profissionais de EF, estes jovens, desta faixa etária, são donos de um grande prazer referente a ações como correr, trepar, saltar, lançar, puxar e girar.

Aos 15-16 anos, o adolescente pertence ao estágio genital, idade dos sonhadores, onde o indivíduo deposita mais importância nos mesmos - “o sonho é a realização (disfarçada) de um desejo (recalcado)” (Freud, Citado por Mendes, 2015, p. 15) e verifica-se uma consciência e conhecimento do “eu”, com o nascimento da independência, sendo ainda imaturo e inseguro. Nesta fase, o adolescente adapta-se ao meio social em que está envolvido (família, amigos, escola, comunidade em geral). O pré-adulto apresenta maior confiança, melhor controlo sobre as emoções e autonomia do que outrora. Nesta faixa etária, demonstram autoridade em grupo, mas não individualmente. É visível que gostam de participar em atividades que a escola lhes oferece. No que concerne

aos profissionais da docência, estes devem ajudar os jovens a forma de se expressarem nas diversas atividades, e procurar que o ensino seja estimulante e interessante, senão podem cair no desleixo e na apatia perante o estudo.

Por parte do docente de EF acrescenta-se que, tanto em crianças como em jovens, devem ser respeitados os quatro fins da EF para fortalecer o enquadramento pedagógico dos respetivos elementos: orgânicos, psicomotores, afetivos e cognitivos. Os fins orgânicos são referentes aos objetivos biológicos, onde se inclui “*fitness*, saúde, longevidade, vida, força, potência, resistência, ausência de dor ou desconforto, disponibilidade motora ou funcional”. Por outro lado, os fins psicomotores referem-se aos objetivos relativos às habilidades como “habilidade, acção eficaz, competência, liberdade e expressão na e através da experiência de competência motora, participação ou envolvimento em práticas culturais de desporto e dança, criatividade”. Os fins afetivos são respetivos aos objetivos atitudinais e experienciais, tais como o “desenvolvimento do carácter, apreciação, significado, divertimento, prazer”. Por último, os fins cognitivos representam os objetivos de conhecimento como o “conhecimento, factos, sabedoria, liberdade no e a partir do saber, iluminação, compreensão e verdade” (Graça, 2004, citado por Costa (1996)).

Em meados de setembro, de 2016, começo do EP, ocorre o início da lecionação simultânea de duas turmas completamente diferentes, atitudes distintas, comportamentos divergentes. Uma das turmas era composta por alunos de 10 e 11 anos (5º ano de escolaridade) e a outra por alunos de 15 e 16 anos de idade (10º ano de escolaridade). Assim, mesmo com as maiores diferenças entre estes dois grupos, eu, professora-estagiária, embarquei na aventura desta lecionação. Com a publicação dos horários ficou, assim, definido que tanto às quartas-feiras como sextas-feiras me seria incumbida a tarefa de lecionar o 5º e 10º anos, ambos nesses mesmos dias.

Inicialmente, como estratégia de ensino, optei por lecionar, simultaneamente, no 5º e 10º ano, as mesmas modalidades, ou modalidades nas quais me sentia mais confiante em termos de conhecimentos dos conteúdos práticos e teóricos.

Com toda a inocência, de uma professora a dar aulas pela primeira vez, decidi ensinar os mesmos conteúdos no 5º e 10º ano. A meu ver, os alunos mais jovens iriam entender e praticar pela primeira vez e os de 10º ano iriam aperfeiçoar a

técnica, com a exceção da introdução de novas modalidades, em que os conteúdos também seriam os mesmos, apenas seria alterada a intensidade da aula, conforme o grupo em questão. Recorrendo ao exemplo do ensino da imobilização Kaza-Gatame, no Judo, através de um exercício – 2 alunos, em cada colchão, a realizar a imobilização durante 10 segundos. Em ambos os grupos a demonstração de apresentação da habilidade foi feita de igual forma (todos os alunos em torno do colchão, onde era feita a imobilização, por mim, professora, e por um aluno selecionado ao acaso). Após a demonstração, foi dito aos alunos para ocuparem os devidos colchões e iniciar o exercício demonstrado. No 10º ano, os alunos, entenderam o que foi demonstrando, apresentando apenas pequenos erros e dúvidas sobre a colocação dos pés e sobre as pegadas. No que concerne ao 5º ano, após a demonstração, os alunos dirigiram-se para os respectivos colchões mas não sabiam fazer a imobilização, nem apresentavam uma pequena ideia. A confusão, nesta última turma, foi instaurada pois todos perguntavam ao mesmo tempo como se realizava, saíam dos colchões destinados e empurravam-se uns aos outros. Obviamente, refletindo à posteriori, as estratégias de demonstração/ ensino, teriam de ser diferentes nestes dois grupos tão distintos. Com isto, tentei, na altura, emendar o erro indo a todos os grupos explicar e demonstrar individualmente, perdendo assim bastante tempo anteriormente destinado para a prática.

Nas aulas seguintes, a estratégia de demonstração de apresentação da habilidade no 10º ano foi mantida e apresentada de igual forma. Na turma mais jovem, a estratégia iniciou da mesma forma, com a colocação dos alunos nos colchões, mas a realizar tarefas mais simples (exemplo: em cada colchão o aluno, em pé, tinha de tocar a cabeça do colega deitado, sem que este último deixasse – jogo lúdico). Durante este tempo, em que os alunos faziam o exercício simplificado, eu, professora, fui a cada grupo, do que tinha mais dificuldades ao com mais facilidades, introduzir, explicar e demonstrar o exercício (imobilização não exercitada o suficiente nem com qualidade na aula anterior).

Uma outra estratégia utilizada, principalmente com os alunos mais novos, foi o uso de imagens para ou após a apresentação da tarefa. Cada grupo instalava-se no local destinado pela professora e tinha de realizar o exercício proposto pela imagem e, para além de o decorar, entendê-lo. Assim o uso pedagógico das imagens apresenta várias vantagens, como por exemplo ao nível representativo

- “(...) reforça as informações mais importantes de uma mensagem veiculada de forma verbal (...) Serve essencialmente para tornar mais concretos os conteúdos da informação verbal”, ao nível interpretativo – “(...) confere à informação uma maior *inteligibilidade*. Permite compreendê-la melhor. Previamo-la associada, sobretudo, a mensagens complexas” e ao nível da memorização- “(...) facilitar o trabalho de retenção de conteúdos (...)” (Calado, 1994).

James H. Mosel de modo a tornar a aprendizagem mais fácil e prolongar a sua retenção por parte dos alunos reformulou certas regras para as estratégias da ação docente. Uma das regras é referente ao processo de memorização em que “A memória é (...) muito mais do que de pura recordação” (Bordenave, 1977). Assim sendo, o exercício para além de decorado deve ser entendido. Por exemplo, “Um químico pode lembrar as formulas de milhares de compostos, não porque as tenha memorizado, mas porque aprendeu os princípios de valência que lhe permitiam derivar fórmulas” (Bordenave, 1977). Com isto, embora o aluno não se lembre exatamente do que foi feito durante a demonstração da habilidade motora mas tenha entendido o que foi e para que foi, apresentando uma visão geral em termos de memorização da habilidade (entende o objetivo e lembra-se de alguns pontos-chave), ele será capaz de a realizar (mesmo com alguns erros).

Mas, a dualidade em lecionar 10º e 5º ano não se encontra apenas na procura de diferentes estratégias de apresentar exercícios. É muito mais do que isso, é mais complexo e difícil, é muito mais trabalhoso e esgotante.

A forma como é colocada a voz e a expressão facial parece, aparentemente, não muito relevante. Sempre que entrava feliz e animada nas aulas dos alunos de 10-11 anos, eles sentiam-se mais à vontade para fazer asneiras e desrespeitar ordens. Por outro lado, se entrasse na aula com uma expressão relativamente chateada, sempre a dar ordens, do início até ao fim, e elevasse a voz a cada incumprimento do que era pedido, despertava mais a atenção, organização e disciplina por parte dos alunos.

Ao invés deste grupo, os alunos de 15-16 anos, a meu ver, quando eu chegava à aula com um sorriso no rosto, sentiam-se mais à vontade para colocar dúvidas, expressar erros, estavam mais motivados, não necessitando, pela minha parte, da aplicação de tom de voz elevado.

Com todas as informações recolhidas e refletidas, parecia que de manhã teria de ser uma pessoa e de tarde outra, uma docente que mudava rapidamente de expressão, estratégias de ensino, modos de demonstração entre outros fatores. Este texto genuíno, pode mesmo ser caracterizado como um estudo pois, para além de salientar as diferenças ao nível do ensino e quais as adequações a fazer em cada um deles, permite entender as características de cada faixa etária, destes diferentes grupos de modo a desenvolver umas e aperfeiçoar outras.

Utilização Educativa das Imagens nas aulas de EF

Os alunos mais jovens apresentam um poder de concentração bastante baixo e, durante as instruções do professor, a brincadeira é constante e a falta de atenção sucessiva.

Na procura de soluções para uma instrução e explicação de habilidades mais eficaz surge o uso de imagens, principalmente com alunos de idades mais tenras - “A imagem figurativa (...) é expressiva e apelativa. Prende o olhar, desperta o prazer, desencadeia a evocação.” (Calado, 1994).

O uso das imagens, nas aulas, tem por objetivo convencer o aluno a realizar o exercício igual à imagem e comover, seduzir, impressionar e provocar o discente para a atividade. Para Isabel Calado (1994), “Digamos que o seu primeiro poder é o de *convencer* (...) O segundo poder da imagem é o de *comover*”.

Assim, nas aulas de 5º ano, após uma rápida e sucinta explicação de cada exercício ou era mostrada a todos os alunos uma imagem do que teriam de fazer ou, em cada estação (no caso de circuito) tinha uma imagem do que teriam de realizar. Esta situação verificou-se várias vezes, principalmente com os gestos técnicos de judo e sistemas de organização nas aulas de voleibol e atletismo.

Para Richard I. Arends, um dos métodos que potenciam a motivação é “passar aos alunos tarefas mais difíceis, que estes possam fazer”. Não sabendo se tal afirmação se aplicava ao contexto do 5º e/ou 10º ano de escolaridade, resolvi experimentar e verifiquei que através da dificuldade, embora com sucesso alcançável, em cada exercício, os alunos eram mais empenhados e motivados pelo desafio. O uso das imagens foi bastante utilizado na conceção destes mesmos desafios pois a leitura da imagem já era considerada um desafio

(exemplo da sua utilização: nas aulas de ginástica acrobática, na criação de figuras a pares ou grupos).

As imagens, para além do uso anteriormente referido, foram usadas para a realização do teste e de questões orais no final de cada aula para certificar que os alunos sabiam o que foi ensinado.

Os resultados foram de um nível bastante satisfatório em comparação com as aulas sem o uso de imagens, pois os alunos prestavam mais atenção e conseguiam alcançar o sucesso com mais rapidez. Verifico que o uso das imagens deve ser auxiliar ou da instrução ou do exercício propriamente dito.

Modelos de Ensino

A escolha do Modelo de Ensino

Os Modelos de Instrução, na disciplina de EF, são essenciais no processo de ensino devido à sua forma compreensiva e integral. São vários os modelos existentes para a orientação do ensino e todos eles apresentam os mesmos objetivos – “(...) o modelo (1) fornece um plano global e uma abordagem coerente para ensinar e aprender; (2) clarifica as prioridades nos diferentes domínios de aprendizagem e suas interações; (3) fornece uma ideia central para o ensino; (4) permite ao professor e aos alunos entenderem o que está a acontecer e o que virá a seguir; (5) fornece uma estrutura teórica unificada; (6) apoia-se na investigação; (7) fornece uma linguagem técnica aos professores; (8) permite que a relação entre a instrução e aprendizagem seja verificável; (9) permite uma avaliação mais válida da aprendizagem; (10) facilita a tomada de decisão do professor dentro de uma estrutura de trabalho conhecida.” (Tavares, 2013).

Com o objetivo de romper com as abordagens tradicionais das formas de ensino da EF, neste ano de estágio foi utilizado o recurso a modelos de ensino através de uma forma mais lúdica (play education). Para Metzler (2000) os modelos de instrução podem ser os seguintes: instrução direta (direct instruction), ensino por questionamento (inquiry teaching), ensino de pares (peer teaching), sistema personalizado para instrução (personalized systems for instruction), ensino para a responsabilidade (teaching for responsibility), aprendizagem cooperativa

(cooperative learning), educação desportiva (sport education) e ensino do jogo para a compreensão (teaching games for understanding)

Nas várias modalidades lecionadas, tanto na turma residente como na turma partilhada, o modelo de ensino utilizado foi o Modelo de Educação Desportiva (MED).

A escolha e utilização do MED tanto na turma de 5º como na de 10º ano de escolaridade teve diferentes justificações mas, no entanto, com os mesmos eixos fundamentais: “(...) o da competência desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto, sendo o seu propósito formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta” (Tavares, 2013). Na turma de 5º ano o uso do MED teve como principal razão o culto e o entusiasmo pois, em relação à turma partilhada, esta era de motivação e conhecimento baixo (tal como previsto devido às idades apresentadas) e, sendo assim, foi alvo de aprendizagens e assimilação de boas práticas desportivas por parte dos alunos e as componentes afetivas e sociais foram tidas em consideração de modo a incentivar a motivação dos alunos. Em relação à turma de 10º ano de escolaridade a maior intervenção teve por base as habilidades motoras pois a turma é de motivação e entusiasmo incrivelmente alto mas de um nível de habilidades motoras e condição física baixo/razoável necessitando de muitas melhorias e de um melhor entendimento do contexto de jogo de cada modalidade.

Assim, verifica-se que um modelo ideal a aplicar nestas diferentes situações é o MED.

“No sentido de garantir a autenticidade das experiências desportivas, Siedentop (1994) integrou seis características do desporto institucionalizado no MED: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes” (Tavares, 2013).

Embora todas as características referidas tenham sido colocadas em prática foram feitos alguns ajustes conforme o contexto. Segundo o autor citado, no que concerne à época desportiva, que se refere à unidade didática mas com períodos de experimentação de cada modalidade superiores, foram apenas realizadas cerca de 15 aulas por cada unidade didática devido ao pouco tempo disponível

para a lecionação— “as épocas desportivas substituem as unidades didáticas (...) estendida, pelo menos, por 20 aulas” (Tavares, 2013).

Em relação à filiação, através de estudos empíricos (Clarke & Quill, 2003; Hastie, 1998a; Hastie & Sharpe, 1999; Ka Lun & Cruz 2006; MacPhail, Kirk, & Kinchin, 2004; Wallhead & Ntoumanis, 2004) verifica-se que exerce importante função na elevação da motivação, participação e empenho dos alunos e, sendo assim, a filiação teve um papel bastante importante tanto na turma partilhada como na residente. Os grupos foram criados consoante as avaliações iniciais de cada modalidade (futebol e voleibol). Nas modalidades individuais lecionadas (badminton, atletismo, ginástica e judo) também foram criados grupos de trabalho, ou seja, equipas. Cada grupo era responsável por escolher o nome e cor da sua equipa (exemplos de nomes das equipas de atletismo: “As Doces”; “Pretty Little Liars”; “Veloze”; “Dragons”).

Implementados os grupos de trabalho/ equipas com respetivos nomes e cores, em conjunto com novas aprendizagens, surge a competição formal. Para que tal competição decorra é necessário um quadro competitivo. Este é realizado no início da época desportiva e apresentado aos alunos para que eles entendam o funcionamento da modalidade. Neste quadro competitivo são tidos em conta e registados dados referentes à participação diária, *fair-play*, comportamentos adequados e desadequados, estatísticas de sucesso, relação/ trabalho em grupo, criatividade, entre muitos outros.

“A implementação de um *quadro competitivo formal* é efetivada logo no início da época pela constituição das equipas, através do estabelecimento de mecanismos promotores da igualdade de oportunidades para participar (...). Simultaneamente, a competição constitui um elemento de auto-avaliação importante e um incentivo para o trabalho de preparação. Como forma de valorizar a competição, são realizados registos de resultados, comportamentos, estatísticas individuais ou de equipa que marcam a história e conferem importância ao que se faz na competição”

Com o objetivo de evitar comportamentos fora da tarefa e de recolher mais dados sobre cada aluno, uma das soluções proposta pelo modelo MED é o uso do registo estatístico. Estes dados são recolhidos pelos alunos que não se

encontram a realizar os exercícios físicos, podendo ser da mesma equipa ou de equipas diferentes consoante a organização da aula. Algumas das estatísticas realizadas ao nível da turma residente foram: número de sequências corretas e incorretas manchete-passe-remate de cada equipa; número de serviços corretos e incorretos segundo critérios estabelecidos no início da aula; número de rodas em cima da linha, fora da linha, com início em cima da linha e término fora da linha. Esta recolha de informações serviu para pontuar as equipas e contribuir para o quadro competitivo.

Ao nível da turma partilhada foram realizados registos estatísticos relativamente a, por exemplo: número de passes consecutivos sem rede; máximo número de toques por cima da rede; serviço passa ou não por cima da rede e cai no campo adversário; quantas imobilizações diferentes sabe fazer; consegue ou não sair de uma imobilização e quantas vezes. No final de cada aula, o próprio grupo tinha de se classificar consoante o seu esforço (de 0 a 5 na turma partilhada e de 0 a 10 na turma residente). Estes dados eram recolhidos pelos elementos da própria equipa e entregues no final da aula à professora. Estes dados foram considerados bastante importantes para a realização de uma avaliação formativa em relação ao processo de ensino-aprendizagem, pois transmitiam se este estava a ser adequado ou não às características dos alunos.

Durante as aulas e no decorrer dos torneios (no início e fim dos jogos, ao marcar pontos, ...) cada grupo era responsável por fazer o seu “grito”. Este grito unia a equipa num círculo (em quase todos) e revelava um pouco do espírito de equipa. Assim, verificou-se que a festividade ocupa um lugar importante na concretização do modelo.

No termino de cada modalidade foi realizado um torneio entre as equipas com atribuição de prémios simbólicos. Este torneio, de carácter festivo, refletia todas as habilidades e princípios que foram previamente ensinados e aprendidos durante a leção.

“Cada época tem um evento culminante e procura-se que este seja revestido de um carácter festivo. O calendário prevê normalmente uma sucessão de torneios que, em função do nível da turma, se adapte às características e às exigências do sistema e dos mecanismos de promoção da igualdade de oportunidades para

participar e premiar a colaboração da aprendizagem e no torneio no seio de cada equipa”. (Mesquita, 2013)

São vários os modelos de ensino que podem ser utilizados e, conforme o contexto, uns são melhores aplicáveis do que outros. No entanto, no meu contexto de estágio, o MED funcionou sempre bem desde a primeira até à última modalidade. No entanto, mais nenhum modelo foi testado pois o tempo disponível para a sua aplicação foi bastante reduzido e visto que a utilização do MED apresentou bons resultados, então foi mantido até ao final do ano letivo. “Funcionou bem”, tal como referido anteriormente, significa que com este modelo os alunos desenvolveram a capacidade de autonomia e independência necessária não só na EF, como nas outras modalidades, como para a vida.

MED – O ensino de cada modalidade

- Voleibol

A modalidade de voleibol, durante o EP, foi lecionada na turma do ensino básico e na turma do ensino secundário, embora em períodos diferentes, com conteúdos distintos, mas seguindo o mesmo modelo de ensino.

O ensino do voleibol teve por base o MAPJ (modelo de abordagem progressiva ao jogo) o qual se apoia por sua vez no MED.

Nas aulas de EF, os alunos eram informados da modalidade da aula seguinte. No caso de voleibol os alunos já sabiam os procedimentos para a futura aula, exemplo: a sua equipa e a cor da sua t-shirt. Tal organização era dependente da aplicação do MED.

No caso do MAPJ, este foi utilizado devido às suas características bem organizadas e definidas. O MAPJ proporciona ao aluno a exploração e desenvolvimento de diferentes dimensões necessárias à sua formação - cognitiva, social, pessoal e motora.

“O MAPJ acentua a necessidade do praticante compreender o jogo e fazer da aprendizagem um processo de procura de soluções (dimensão cognitiva), oferece a todos oportunidades de prática e de participação equitativa (dimensão social), assegura a construção de valores eticamente fundados pela promoção do fair-

play e da literacia desportiva (dimensão pessoal) e legitima a aquisição de competências táticas, técnicas e físicas pela prática do jogo modelado, em referência ao jogo formal (dimensão motora) (Mesquita, 2009, p.78)

A utilização do MAPJ, nas aulas de EF, tanto do ensino básico como do ensino secundário, teve um papel fundamental no facto de que os alunos inicialmente eram colocados e apreciados em contexto de jogo e só depois é que surgia o ensino da técnica. Assim, a técnica advinha do jogo – “(...) não nega a necessidade do ensino da técnica, apenas sustenta que o seu trabalho específico surja após a apreciação do jogo e a contextualização da sua necessidade a partir de situações modificadas de jogo” (Tavares, 2013).

A utilização do jogo, na turma do ensino básico, teve início com a versão mais simples de jogo (1x1) e a turma de secundário com a versão de duplas (2x2) evoluindo, no básico, para 2x2 e no secundário para 3x3 e, posteriormente, 4x4. O jogo formal, 6x6, versão mais complexa do voleibol, apenas teve presença na turma de secundário servindo apenas de experiência e vivências no final do período.

- Futebol

O futebol, tal como esperado, era a modalidade mais querida pelos alunos (principalmente pelos rapazes) e mais exercitada nos anos de ensino anteriores, com diferentes docentes.

No entanto, através de sistemas de organização dentro do núcleo de estágio, apenas lecionei futebol no ensino secundário.

Apesar do enorme gosto pelo futebol os alunos referiram que todos os anos o futebol era sempre lecionado da mesma forma e que não aprendiam nada de novo. Referiram ainda que não existiam aprendizagens nem novos desafios. Assim, o principal objetivo do seu ensino foi ensinar mais e diferente, optar por abordagens e exercícios diferentes aos que estavam habituados. Tal é afirmado pois os alunos revelaram quando souberam que iam ter futebol:

“Futebol é sempre a mesma coisa. Recebe a bola, passa e vai para o fim da fila, recebe a bola, passa e vai para o fim da fila, etc. E

depois jogo normal em que nem havia árbitro e as raparigas não jogavam” (Diário de Bordo, 15 de fevereiro de 2017).

As aulas de futebol foram estruturadas da seguinte forma: aulas no interior tinham como objetivo o ensino-aprendizagem e aperfeiçoamento das habilidades motoras e as aulas realizadas no exterior eram alvo do ensino através do jogo. Tal organização foi possível porque as aulas tinham uma rotação de a cada 2 aulas trocava o local (interior para exterior a cada duas aulas).

Tanto nas aulas no interior como no exterior os alunos foram divididos em equipas equilibradas, de modo a garantir aulas e jogo justo (as equipas eram heterogéneas dentro de cada uma, mas homogéneas em comparação de umas com as outras).

Durante as aulas, no espaço interior, os alunos foram formados no que concerne a gestos e regras indispensáveis à função de árbitro – função que nunca tinham exercido em anos anteriores. Quando as aulas se realizavam no exterior, os conhecimentos eram colocados em prática.

Tal como no voleibol, o ensino da técnica foi resposta aos acontecimentos em jogo. Assim, o jogo em forma simplificada 5x5, apresentava sempre condicionantes que iam ao encontro do que era objetivo da aula.

O trabalho, no que concerne ao futebol, foi desenvolvido em equipas, através de competições, com o desempenho de diferentes funções (jogadores, guarda-redes, árbitros, estatísticos), com a realização de um evento culminante mas sem a realização de um quadro competitivo.

A ausência de um quadro competitivo levou alguns a questionarem-me, no final do período, quem tinha sido a equipa vencedora. Apesar de ter dado a volta a situação não permiti que tal voltasse a acontecer e, por isso, para todas as modalidades em que apliquei o MED foram alvo de um quadro competitivo para no final apresentar às equipas os seus resultados.

Tal erro deveu-se provavelmente ao facto de ter sido a primeira modalidade a lecionar, no primeiro período do ano de estágio em que a experiência como professora e a aplicação de modelos de ensino eram quase nulas.

- Atletismo, Ginástica, Judo e Badminton

Para além das modalidades coletivas, também foram lecionadas modalidades individuais, tanto na turma residente como na turma partilhada. As modalidades foram selecionadas segundo o programa nacional da disciplina – atletismo, ginástica (obrigatórias), judo e badminton (opcional).

Em relação ao atletismo, apesar de na sua maioria as modalidades serem de carácter individual (com algumas exceções, por exemplo: corrida de estafetas), ele foi trabalhado através de equipas. As equipas foram organizadas segundo uma avaliação diagnóstica, as quais apresentavam um carácter homogéneo entre elas e heterogéneo dentro de cada uma delas. Assim, permitiu uma competição justa e equilibrada.

Tendo como exemplo as aulas de técnica de corrida – cada treinador de cada equipa disponha cerca de 15 minutos para treinar a sua equipa para futura exposição dos exercícios à turma. No final da aula, cada equipa votada secretamente no grupo que achou que apresentou melhor técnica de corrida. Esses votos eram contados pela professora e apontados numa tabela de pontos que foi utilizada até ao final da leção do atletismo.

No que concerne à modalidade da ginástica, tal como se verificou no atletismo, foi encarada de um modo coletivo. Tendo como exemplo a ginástica de solo e a ginástica acrobática, cada equipa, após o ensino das habilidades motoras, teve de apresentar uma coreografia (com música). Assim, cada equipa teve de escolher uma cor ou cores para a sua equipa, um tema e uma frase. No final de todas as apresentações cada equipa votou a melhor apresentação, incluindo a professora, através de voto secreto. Venceu a equipa com mais votos.

Por último, após o ensino de todas as modalidades obrigatórias foi realizada a escolha de uma outra modalidade individual, sendo de carácter opcional – judo. Esta escolha teve como principal motivo o facto de ter sido solicitada pelos alunos, por estes apresentarem grande curiosidade e motivação para a sua aprendizagem e porque provavelmente nenhum outro professor os irá lecionar a modalidade de judo.

Tal como o atletismo e a ginástica, o ensino do judo teve por base o MED. No entanto, ao contrário do atletismo e da ginástica, as equipas foram organizadas homogéneas entre si e as competições eram realizadas apenas dentro da

própria equipa (no atletismo e ginástica a competição era inter-equipas e no judo intra-equipas). Assim, os alunos foram inicialmente organizados em equipas de quatro elementos, do mesmo sexo, com alturas e pesos semelhantes. O trabalho foi na sua maioria desenvolvido em circuito em que cada equipa ocupava uma estação. Em cada estação, o treinador explicava o exercício (através do manual de treinador) aos seus colegas. No final de cada aula, cada equipa realizava uma ficha (cerca de 3 perguntas sobre os conteúdos da aula) e esta era pontuada pela docente que informava das pontuações na aula seguinte.

O badminton, modalidade individual e de duplas, foi lecionado apenas na turma de secundário, em que foi possível alcançar o badminton de duplas dado o excelente nível dos alunos na modalidade.

Não sendo exceção, o badminton também funcionou através do trabalho em equipa. De uma forma muito simples, os alunos foram divididos em duplas em que enquanto um elemento jogava 1x1 o outro realizava arbitragem ou trabalho físico adaptado ao jogo. Estas duplas foram mantidas até o final do ensino da modalidade.

O badminton, em todas as aulas, tinha início com jogo e termino com técnica, ou seja, inicialmente os alunos realizavam jogo condicionado. Este condicionamento provocava nos alunos um certo desconforto e a necessidade do uso de outras estratégias e/ou habilidades motoras que não podiam ser utilizadas naqueles momentos. Após a exercitação do jogo condicionado era explicada a técnica em falta, a qual posteriormente era executada e trabalhada. Inicialmente o jogo era bastante condicionado para obrigar os jogadores a sentirem a necessidade de aplicar novos gestos técnicos dos quais estavam privados. Após sentirem tal necessidade eram questionados e ensinados relativamente à técnica necessária. Tal técnica era exercitada e posteriormente aplicada em contexto de jogo.

No badminton de duplas mantinham-se e competiam todas entre si com diferentes nomes de equipa e diferentes “gritos de guerra”.

O quadro competitivo apenas foi elaborado para o badminton de duplas, servindo o badminton individual de preparação para a competição formal.

Em conclusão, todas as modalidades foram lecionadas, embora ajustadas, ao MED que funcionou de forma bastante organizada e com sucesso.

No final do ensino de cada uma das modalidades, individuais e coletivas foi realizado um evento final – evento culminante, como sinónimo de fecho da modalidade e, por vezes, tal como era transmitido aos alunos, servia para avaliar certos conteúdos que não foram possíveis de avaliar durante as aulas (exemplo: empenho na organização do evento, alguma habilidade motora que não teve tempo de ser observada, entre muitos outros).

Área 2: Participação na Escola e na Comunidade Escolar

Atividades do Núcleo de estágio

Enquanto estabelecimento de ensino, a escola é merecedora de atividades para os seus elementos constituintes, a comunidade escolar. Sendo esta última formada por professores, profissionais que atuam na escola, estudantes matriculados e respetivos pais ou responsáveis, a escola tem a função de proporcionar aos mesmos atividades nos mais diferentes e variados âmbitos.

No caso do departamento de EF, este desenvolve e participa na organização de atividades de carácter desportivo, sendo na sua grande maioria atividades destinadas aos alunos, como por exemplo o corta-mato escolar, o gira-volei duplas, o mega sprint, o mega-atleta, street basket, torneios das diferentes modalidades, entre muitas outras provas e competições.

De modo a dar resposta a estas atividades, os núcleos de estágio organizaram duas grandes atividades – Corta-Mato Escolar e Gira-Volei.

Para além das atividades anteriormente referidas, é proporcionado aos alunos, durante todo o ano, a prática desportiva de uma modalidade, na qual estão envolvidos treinos semanais e competições segundo um calendário anual. A estes treinos e respetivas competições dá-se o nome de DE.

Considerado um conjunto de práticas de atividades, o DE representa uma ocupação dos tempos-livres dos alunos e um complemento curricular, o qual está integrado no plano de atividades de cada escola.

No caso da ESE, esta proporciona aos alunos a prática desportiva de voleibol, andebol e orientação.

- Gira-Volei

Com o objetivo de participar na comunidade escolar e de deixar uma “pegada” na escola que tão bem nos acolheu, os dois núcleos de estágio da ESE uniram-se para a conceção de um evento desportivo.

Para além do objetivo anteriormente referido, esta atividade, tinha implícito outros objetivos e o ganho de certas competências, por parte dos estagiários, como a capacidade de trabalho em grupo, capacidade de organização espacial e temporal, aquisição de ajudas/ apoios, capacidade de exercer várias funções durante um evento, entender formas de controlo e resolução de problemas, discutir ideias, seleccionar algumas e excluir outras, através de discussões entre todos os organizadores.

“Evento é uma atividade económica e social que surgiu praticamente com a civilização humana e que caminha paralelamente a ela, adquirindo características representativas de cada período da nossa história até chegar aos tempos modernos e a forma como ela é conhecida hoje.” (Matias, 2004, p. 20).

A escolha do evento desportivo a realizar foi aprovada, por todos os professores, no início do ano letivo, em reunião de departamento. Foi, assim, selecionado o evento “GiraVolei – fase escola, 2017”.

“O Gira-Volei é um jogo de iniciação à modalidade destinada aos jovens com idades compreendidas entre os 8 e 15 anos, onde através do jogo simplificado (2x2) e utilização do **passe** faz do Gira-Volei um jogo **fácil, divertido e competitivo** arrastando consigo milhares de jovens. (Gira-Volei, 2017, site oficial)

Eventos desportivos, culturais, artísticos, musicais, lúdicos, entre outros, incluindo o Gira-Volei, são alvos de uma organização composta por três níveis – pré-evento, evento, pós-evento.

Com base no modelo de organização anteriormente referido, foi assim elaborado o “GiraVolei – fase escola, 2017”.

De modo a dar início ao nível 1, correspondente ao pré-evento, foi realizada uma primeira reunião, na qual estiveram presentes os seis estagiários, o PC do núcleo I e um dos professores da escola (o responsável pelo DE de voleibol). Nesta mesma, ficou definido quais os passos a dar para a elaboração e conclusão do

pré-evento – elaboração de fichas de participação, recolha de nomes dos participantes, elaboração de esquema e quadros competitivos, procura de apoios, montagem de campos, definição de funções durante o evento.

O primeiro passo, dentro do nível 1 do planeamento do evento, foi a realização, aprovação e afixação do cartaz do evento. Relativamente à realização do cartaz este era de fundo branco com cores fortes e palavras e frases atrativas. No que concerne à aprovação, esta foi feita pela direção da escola e o mesmo deve ser assinado pelo órgão máximo da instituição de ensino (Diretor da Escola). Por último, quanto à afixação, esta foi realizada nos locais mais frequentados pelos alunos (locais de convívio, junto das salas, reprografia, biblioteca, pavilhão de EF, entre outros).

Seguidamente à afixação dos cartazes surgem as inscrições. Para tal, os docentes de EF devem informar os discentes sobre o evento relativamente aos principais aspetos (dia, hora e principais regras) e adquirirem o maior número de participantes possíveis.

Ainda na recolha de inscrições devem ser inscritas duplas mais um suplente (caso exista) através do primeiro e último nome, turma e ano escolar e nome da equipa (segundo as regras do regulamento pré-definido).

Ainda na fase do pré-evento foram elaborados os quadros competitivos. Estes eram compostos pelo nome das equipas que se defrontavam, a hora em que o jogo tinha início e o número do campo. Assim, permitiu uma organização clara, simples e eficaz tanto para os organizadores como para os participantes.

Com a angariação de um grande número de participantes, ao alcançar quase a data limite, foi necessário pedir auxílio de identidades - associação do DE do Porto. A associação mostrou-se disponível para prestar apoio em termos de recursos materiais – aluguer de redes, mascote e marcadores de pontuação.

Relativamente às marcações das linhas dos campos, como o dia era bastante ventoso, não foi possível a utilização de fitas. Como resolução, foram desenhadas com giz as linhas.

Após a montagem dos campos, a associação pediu em troca muitas fotografias do evento para divulgar a parceria.

Terminada a fase 1 do evento, chegou o, dia do evento e início da fase 2 do planeamento – evento propriamente dito.

O evento propriamente dito teve como início a recepção de todos os participantes junto da câmara de chamada onde deviam marcar presença para futura justificação de faltas.

Relativamente às bolas de voleibol, todas elas foram marcadas com o número do campo a que destinavam, não podendo sair do mesmo durante todo o evento. No dia, as bolas estavam todas bem distribuídas e todas foram recolhidas no final do evento, não existindo nenhuma perda.

O evento teve música durante os intervalos para marcar momento de descontração e diversão. A mascote deu vida ao GiraVolei e foi perfeita de fundo para fotografias das duplas. Foram feitas centenas de fotografias.

O evento teve fim através da cerimónia de encerramento com entrega das medalhas aos vencedores e agradecimento a todos os participantes com entrega de diplomas.

Após o termino do evento, rapidamente os núcleos deram início à fase 3 – pós-evento. Esta fase teve como início desmontar campos e esperar pela associação para devolver materiais emprestados.

Após a desmontagem de campos procedeu-se a mais uma etapa da fase 3 correspondente à seleção dos primeiros três lugares de cada escalão, de cada sexo, para passarem para a fase seguinte.

Por último, foram enviadas as fotos à associação de DE em conjunto com uma carta de agradecimento assinada por todos os membros da organização.

Concluindo sobre a temática da organização de um evento verifica-se que a sua estrutura é simples, embora trabalhosa, mas que serve de guião para a organização não só do GiraVolei mas também de outros eventos, não só desportivos.

Concluindo, o GiraVolei é um evento que deve ser sempre realizado pois é bastante concorrido e o mais querido por todos os alunos. Acrescenta-se que é um evento de organização simples pois já é realizado há vários anos e os alunos já entendem a dinâmica.

- Corta – Mato

Sendo parte constituinte do programa do DE, o Corta-Mato, realizado anualmente, apresenta-se como uma prova e competição realizada a três níveis – escolar, regional e nacional.

Com origem em Inglaterra, no início do século XIX, este tipo de prova é realizado em terreno livre, aberto e/ou acidentado.

No que concerne aos participantes da competição, estes são divididos por escalões e sexo. Os escalões têm início com os Infantis A (2006-2008) e B (2004-2005), percorrendo os Iniciados (2002-2003) e Juvenis (1999-2001) até aos Juniores (1995-1998).

Enquanto núcleo, ou melhor núcleos de estágio, os seis estagiários, envolveram-se na organização do evento “Corta-Mato – escolar” como unicamente um só núcleo de estágio.

Ao contrário do evento anterior, apenas nos foi destinada uma parte do evento, sendo ela o evento propriamente dito, retirando-nos funções associadas ao pré e pós-evento. Este modo de funcionamento foi assim determinado pelo professor que todos os anos organiza o mesmo.

A participação neste evento, pela nossa parte (estagiários) não foi muito significativa, no entanto, envolveu várias aprendizagens.

Durante o pré-evento, apesar do professor da escola não querer a nossa participação, foi-nos explicado quais os passos a seguir, tais como a recolha e organização das inscrições e dos quadros dos respetivos escalões, vedação do caminho a percorrer, angariação de pessoal discente para árbitros e júris do percurso e aquisição de prémios, neste caso das medalhas.

Durante o evento, cada um dos estagiários ocupou a respetiva função previamente definida, desempenhando a mesma com total dedicação e responsabilidade.

No que concerne às aprendizagens verificamos que o evento é de fácil organização se todos cooperarem e tiverem tarefas bem definidas à priori. Verificamos ainda que é necessária uma voz de comando, ou seja, um organizador principal, ao qual seja possível recorrer rapidamente para solucionar problemas ou esclarecer dúvidas.

Sendo assim, o evento decorreu com tranquilidade, bom clima de trabalho e animação.

Relativamente ao pós-evento verificaram-se alguns constrangimentos como a justificação de faltas, ou seja, na câmara de chamada, a alguns alunos não foi questionada a turma nem número, o que dificultou à posteriori a justificação da sua participação. Foi necessário recorrer às fichas de inscrição, verificar os dados de cada um e enviar aos respetivos diretores de turma.

Ainda no pós-evento, decorreu a parte preferida dos alunos vencedores: a entrega das medalhas e diplomas. A cerimónia foi bastante simples e rápida mas, no entanto, foi notória a felicidade dos participantes.

Para finalizar, foi necessário recolher as fitas que vedavam o percurso e agradecer a colaboração de todos os participantes.

O evento decorreu com normalidade em comparação com anos anteriores pois já é um evento com vários anos de organização, por parte da escola, e todos os métodos são sempre iguais não fugindo à rotina, considerada excelente, evitando a introdução de erros.

Mais uma vez, em termos de aprendizagens, este evento, tão famoso a nível escolar e nacional, permitiu-nos ter uma visão inicialmente geral (através do entendimento sobre a organização) e depois mais específica (através da participação no mesmo) de modo a , futuramente, nos encontrarmos aptos para a sua organização em diferentes escolas, com diferentes pessoas, em diferentes meios, utilizando os recursos que o estabelecimento de ensino nos proporciona.

Desporto Escolar – Voleibol

Com função de ocupação de tempos livres e proporcionar um desporto gratuito aos alunos da escola, surge o Desporto Escolar (DE), na ESE.

O DE, praticado por centenas de alunos na escola, encontra-se sob o comando de professores de EF, do estabelecimento de ensino, sendo cada um deles responsável por uma equipa.

De modo a dar resposta às normas do EP, como professora estagiária envolvi-me no DE.

Visto ter um passado no voleibol, nesta mesma escola, e este estar a precisar de mais um professor devido ao elevado número de praticantes, selecionei o Voleibol como alvo da minha atuação.

Dos diferentes grupos no DE que a escola proporciona aos seus alunos, o voleibol, neste caso, é o mais concorrido pelos dois sexos e por crianças e jovens de idades bastantes variadas - 10 aos 19 anos.

Esta fama escolar, da modalidade voleibol, tem várias razões. Inicialmente verifica-se que nas redondezas não existe nenhum clube federado ou centro desportivo que proporcione a prática da modalidade. Em segundo lugar, é do conhecimento de todos os elementos da comunidade escolar que, nesta modalidade, a ESE apresenta excelentes resultados, chegando mesmo a ser campeã e vice-campeã escolar em alguns anos letivos. Por último, esta modalidade apresenta equipa de iniciadas e juvenis femininas e juniores masculinos, ao contrário das outras modalidades escolares que apenas apresentam um escalão.

Assim, com gosto e dedicação, apresentei-me como a nova treinadora da equipa de voleibol, do escalão das iniciadas femininas e auxiliar das atletas com mais dificuldades da equipa das juvenis.

As reações das atletas foram as mais variadas. As atletas mais novas, de idades inferiores a 12 anos, encararam-me como assim o deveria ser – uma professora, uma treinadora. Relativamente às atletas mais velhas, mais de 16 anos, a reação foi de surpresa ao ter uma treinadora com uma idade tão nova e muitas viam mais do que uma treinadora, uma amiga.

Sou sincera ao referir que o nível de confiança, que cada uma pensou ter comigo era variado, embora eu por vezes também facilitasse. Com isto, as atletas, tal como a expressão diz, começaram a “abusar da confiança”. Os atrasos começaram a ser sucintos, a linguagem no treino por vezes não era a mais correta, o empenho diminuiu, a organização teve graves problemas, tudo porque eu era encarada como uma amiga, alguém que estava ali para fazer uma ou outra correção e as mandar embora às 20 horas.

A meu ver, o primeiro mês decorreu de forma confusa, desorganizada e com falta de controlo. No entanto, através da minha colega de núcleo que se uniu a mim neste projeto, e do professor responsável pelo DE, da parte do voleibol, a

organização e controlo das atletas melhorou. As dicas do professor mais experiente foram tidas em conta e as melhorias foram significativas.

Todos os treinos, na parte inicial, era feita uma “abertura” através de chamadas de atenção de pontos fortes e fracos, referentes ao treino anterior. Os treinos passaram a ter início 10 minutos mais tarde e quem não estivesse presente até esse limite tinha falta e, na maioria dos casos, não treinava, abrindo algumas exceções devido a certas justificações.

O sábado de manhã era destinado aos jogos em casa ou fora das instalações. Todas as atletas estavam motivadas para estes dias mas, no entanto, jogavam não só as melhores mas as que respeitavam as regras dos treinos.

Para além da lecionação das aulas, o exercício no DE, por parte de um aluno estagiário é bastante importante, interessante, vantajoso e enriquecedor nos mais variados ramos pessoais, profissionais e intelectuais. São desenvolvidas competências diferentes às da lecionação de aulas, através de um clima diferente, uma organização diferente e contacto com alunos que estão presentes por gosto e não obrigação. Saliento ter sido uma parte bastante importante deste meu percurso pois, futuramente, no exercício da função de professor, uma das tarefas a desempenhar é adotar a responsabilidade e função de treinador de uma equipa, de uma modalidade de DE.

Reuniões da comunidade escolar

As reuniões da comunidade escolar são referentes às reuniões do departamento curricular, reuniões de conselho de turma de cada período, reuniões de pais, entre outras que se verifique necessidade.

Neste ano letivo, nós, estagiários, tivemos voz em reuniões do departamento curricular e nas reuniões de avaliação.

Quanto às reuniões de departamento, no nosso caso, departamento de EF, estavam presentes todos os professores da escola e das escolas agrupadas, de modo a discutir eventos entre as várias escolas (exemplo: dia do agrupamento). Em muitas reuniões não é possível chegar a um consenso, no entanto, é visível a troca de ideias, diferentes visões e opiniões. Para nós, estagiários, foi uma mais valia para nos dar ferramentas para pensar e entender o funcionamento da escola e relação entre professores.

No final de cada período, são realizadas as reuniões de conselho de turma com o objetivo de avaliação, nas quais sempre me apresentei. Nestas mesmas, as notas devem ser votadas e deve, ainda, ser feita uma descrição do modo de atuação, de uma forma geral, do aluno, em todas as disciplinas.

No meu caso, ainda se realizaram algumas reuniões de caráter extraordinário, devido a uma aluna da turma de 10º ano, com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Nelas estavam presentes todos os professores da turma, os pais da aluna e uma professora com estudos específicos na área das NEE. Verifica-se, assim, que nestas reuniões, os pais devem ser informados sobre o modo de trabalho e avaliação em cada uma das disciplinas (sendo diferente de umas para as outras) e os pais devem informar os professores dos sentimentos e do apoio da aluna fora das aulas. Todo este processo tem única e simplesmente o objetivo de elevar o sucesso escolar e académico da aluna.

Reuniões de Avaliação

As reuniões de avaliação são realizadas no final de cada período com o objetivo de definir uma nota para cada aluno, em cada uma das disciplinas. Cada professor apresenta uma proposta da nota que o aluno merece, na sua disciplina, e os restantes docentes votam a favor ou contra a proposta. Caso a maioria decida alterar a nota o procedimento legal é realizar essa alteração e escrever em ata os resultados da votação.

As reuniões de avaliação não servem só para atribuir uma a nota final ao aluno mas também para esclarecer e avaliar certos assuntos do ano letivo tal como o processo de ensino-aprendizagem e o percurso de cada aluno de modo a resumir tudo num pequeno texto, o qual é entregue aos pais anexado às classificações em cada disciplina.

Nestas reuniões a voz máxima é do DT que deve ser o presidente de mesa e encaminhar a reunião para o cumprimento da ordem de trabalhos previamente definida. Em conjunto com o trabalho do DT, um dos docentes é nomeado como secretário e deve ser responsável pela elaboração da ata da reunião.

Ao assistir a estas reuniões foi-me possível entender o modo de funcionamento do processo de avaliação discente em conselho de turma e ter voz pela primeira vez na atribuição de notas e expor a minha opinião sobre assuntos discutidos.

Reuniões de Núcleo de Estágio

Não podendo deixar de fazer referência às tão importantes reuniões de núcleo de estágio, saliento que foram fundamentais e imprescindíveis para o esclarecimento de dúvidas, troca de ideias e conhecimentos, debates, críticas construtivas à lecionação uma das outras e atualização do nosso estado no EP.

Pelas 14:30 horas, às sextas-feiras, na sala de professores de EF, o núcleo I, estava 100% representado e acompanhado pelo PC.

Estas reuniões, neste percurso do EP, representam um ponto de encontro em que alunos estagiários são confrontados com as respectivas atuações na lecionação, através das observações realizadas pelos colegas e, obviamente, pelo PC. Nem sempre cada uma de nós ouvia o que queria, mas sim o que realmente aconteceu e, com isto, o objetivo de se superar e resolver os conflitos, erros e problemas, sempre foi alcançado e resolvido.

Área 3: Valorização Profissional

Ser Professora

- O sentimento de ser chamada de Professora

Professora – “substantivo feminino; mulher que exerce o professorado, que instruí, que ensina alguma arte, ciência ou língua” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa); “(...) elemento incentivador, orientador e avaliador da aprendizagem dos alunos, tem a função verdadeira de educador e não apenas de mero expositor ou instrutor” (Faria, 1969); “(...) aqueles que possuíam as quatro características (...) exigiam bastante dos alunos (...), mais destrezas de ensino (...), tinham maiores conhecimentos da matéria de ensino (...) e conseguiam mais disciplina nas aulas (...)” (Costa, 1995).

Professora (na minha opinião) – pessoa que ensina, educa, orienta, instruí, esclarece, aconselha, prepara, habilita, manda, gere, organiza, dirige, conduz, lidera, disciplina, acompanha, corrige, emenda e ajuda os alunos de um estabelecimento de ensino; uma função não difícil, mas complexa; com inúmeras

tentativas de explicações, sendo por vezes vazias pois, apesar de uma definição correta e direta, segundo dicionários e teóricos, na prática revela-se incompleta. E foi assim que, a minha definição de professora, se foi alterando ao longo do estágio passando mesmo por concordar com as definições apresentadas inicialmente e por profissão detestável até à melhor e mais valiosa profissão do mundo.

Ao dar início ao EP, início de setembro, os alunos ainda não tinham iniciado aulas e, deste modo, deram-se início às reuniões iniciais de departamentos curriculares. É, neste momento, que o tratamento, por ocupação da função docente, tem início. “Senhora Doutora” foi o conceito que me fez os olhos brilhar e os dentes mostrar, com um grande sorriso (conceito que os funcionários atribuem aos professores). A sensação foi realmente espantosa e reconfortante e até mesmo de superioridade, em relação à hierarquia de funções/ postos de trabalho. Apesar de, por vezes, alguns funcionários acharem que eu era aluna do 12º ano de escolaridade, quando entendiam que tal não era verdade, o tratamento alterava-se de forma drástica.

Como início das aulas, vem consequentemente a chegada dos alunos e as primeiras vozes a entrar pela sala e a dizer “Bom dia professora”, embora com uma certa estranheza. Admitido pelos alunos, tal se deveu ao facto de nunca terem tido, em todo o percurso escolar, uma professora tão nova.

Mesmo com estranheza, aquele “Bom dia professora”, entrava-me pelos ouvidos e arrepiava-me até às unhas dos pés. Que sensação tão estranha e cheia de arrepios e calafrios mas, ao mesmo tempo, tão revigorante.

Ao longo do EP, entendi que, para os alunos, “professora” é o termo bem educado para se dirigir a quem lhe é superior e lhes ensina. Que definição tão simples e básica... No entanto, o termo apresentava algumas variantes como “stora” e “prof” mas, mesmo assim, todas elas me assentavam bem e o sentimento na sua audição era sempre o mesmo.

Para mim, tal como é referido no início do texto, era e continuou a ser um atropelamento de funções, emoções e sensações.

Desde o primeiro dia (“Senhora Doutora”) até ao último (“Professora”) o sentimento de inquietação e focagem nessa palavra sempre foi o mesmo. Sempre senti um orgulho enorme e crescente.

Ao dia 16 de junho, ouvi, antes de virar as costas para sair da sala, na última aula, o último “professora” de um dos meus alunos, deste meu EP, e a lágrima escorreu e caiu na camisola. Vieram logo umas dezenas de seguida.

Deste EP, o que mais levo comigo são as emoções, que em mim foram despertadas, e ser chama “professora” foi a primeira.

C onclusões

Conclusões

É na procura e possível encontro de uma identidade profissional pedagógica, que os inúmeros pavilhões de EF, anualmente, manifestam disponibilidade, aos seus estagiários. Num espaço amplo e visível a todos os alunos, professores e funcionários, os estagiários, mestres do erro e da experimentação, expõe quase todo o seu trabalho.

A frequência e sua respetiva conclusão, do EP, correspondem ao primeiro passo para o encontro da identidade profissional de cada um dos seus participantes, tendo por consequência, a aquisição do tão trabalhoso, desejado e digno título de “Professora”.

É durante a construção da identidade individual e profissional que, neste estágio, foi realizado um projeto de investigação através de um estudo, com base nessa mesma temática. Mais especificamente, neste estudo, foi procurado e encontrado um professor ao qual os teóricos chamam de PI mas que eu identifico como PR e um exemplo a ter em conta em termos da docência. Encontrei e estudei, para mim, uma referência no mundo da docência. Na conclusão do estudo verifiquei que ser docente é diferente de ser um bom docente e que ser um bom docente é resultado não só de uma boa formação mas também do seu empenho em querer ser sempre melhor e utilizar as ferramentas ao seu dispor para alcançar o sucesso. É necessária, em conjunto com o empenho, a paixão e gosto pela profissão.

Não consciente, inicialmente, mas consciente, atualmente, de que o estágio não é tarefa exclusivamente individual (apesar de o relatório o ser), o trabalho desenvolvido foi, quase todo, realizado em grupo – realização de eventos, observação e discussão de aulas, reuniões, planeamento e avaliações (principalmente na turma partilhada), partilha de conhecimentos sobre cada modalidade, modelos de ensino e estratégias de ensino, treinos no DE e, não esquecendo, o apoio em momentos de maior aflição e a ajuda na resolução de problemas nas turmas residentes.

O percurso do EP é de uma riqueza incomparável, em termos de formação e de emoções. Com ele estiveram sempre presentes dificuldades e obstáculos mas, tal como Nélson Évora afirma, “A vida é como um beco sem saídas. Quando

chegamos a uma estrada e nos deparamos com muro, podemos fazer duas coisas: sentar e desistir ou tentar e saltar por cima e seguir em frente”. No encontro das dificuldades (obstáculos), ao longo do estágio, sempre tive a vontade e dedicação de as enfrentar e resolver. E assim decorreu.

Estas dificuldades foram, algumas, ultrapassadas individualmente através de reflexões no diário de bordo, o qual permitiu pensar sobre um tema e procurar várias resoluções para um único problema mas, outras problemáticas, foram enfrentadas em núcleo pois não eram detetas tão facilmente por mim mas sim, pelas minhas colegas e pelo PC, através de observações de aulas. Depois, através de discussões em reuniões, as críticas eram feitas e eram dados feedbacks e apresentadas algumas soluções ou dicas para cada uma de nós refletir sobre a sua prática letiva.

O EP pode, assim, ser comparado a uma cozinha, onde o cozinheiro amador experimenta vários ingredientes para a conclusão de um prato. Tanto para o cozinheiro como para o estagiário, no desenrolar deste tão fascinante percurso de início em setembro e conclusão a junho, o ingrediente essencial deve ser e foi sempre, o amor, porque “Só o amor interessa nesta vida. Sem amor não há nada” (Nélson Évora, 2016) e ainda porque “A vida é curta, mas as emoções que podemos deixar duram uma eternidade” (Clarice Lispector) e, assim, penso ter deixado a minha marca na instituição, alunos, professores, colegas, encarregados de educação, funcionários e direção, cheia de amor, cheia de mim.

Bibliografia

Bibliografia

Bardin, L. (1977). *L'Analyse de Contenu*. Edições 70, LDA. Lisboa

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. 3ª Edição, Livros Horizonte. Lisboa

Bento, J. (2008). *Da Coragem, do Orgulho e da Paixão de ser Professor: Auto-retrato*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Calado, I. (1994). *A utilização Educativa Das Imagens*. Porto Editora. Porto

Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto Editora. Porto

Costa, F. (1995). *O sucesso pedagógico em Educação Física. Estudos das condições e Factores de Ensino-Aprendizagem associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Edições FMH

Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J. & Pestana, C. (1996). *Formação de professores em educação física: concepções, investigação, prática*. Edições FMH

Cunha, A. C. (2007). *A educação física em Portugal: Os desafios na formação de professores*. Editor Jardim do Tabaco

Cunha, A. (2007). *Formação de Professores: A investigação por Questionamento e Entrevista: Um exemplo Prático*. 1ª Edição. Editorial Magnólia. Vila Nova de Famalicão

Cunha, A. C. (2007). *Formação de professores: A investigação por questionário e entrevista – Um exemplo prático*. Editorial Magnólia

Cunha, A. (2008). *Pós-Modernidade, Socialização e Profissão dos Professores (de educação física) para uma “nova” reconceptualização*. Vislis Editores

Cunha, A. (2008). *Ser Professor – Bases de uma Sistematização Teórica*. Casa do Professor

Damas, M. e Ketele, J. (1985). *Observar para Avaliar*. 1ª Edição, Livraria Almedina. Coimbra

Duarte, J. (2008). *Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização*. Revista Lusófona de Educação. II: 113 – 132.

Faria, A. (1969). *Educação Física Mundial – Técnicas Modernas*. Honor Editorial LTDA.

Fonseca, D. (2015). *Educação Física: (re)visitando a didática*. Editora Sulina.

Fraile, A., Pastor, V., Omeñaca, J. e Callado, C. (2008). *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Galvão, Z.(2002). Educação Física Escolar: A Prática de um Bom Professor. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte - página 65 a 72.

Gira-volei. Regulamento técnico. Disponível em: http://www.giravolei.com/wp/?page_id=809. Consultado a 20-03-2017.

Grossman, P. (1953). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. Published by Teacher College Pres. New York.

Lebre, E. e Bento, J. (2004). *Professor de Educação Física – Ofícios da Profissão*. Edições fedef-up. Porto

Marcon, D. (2013). *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: a integração dos conhecimentos do professor para viabilizar a aprendizagem dos alunos*. EDUCS.

Matias, M. *Organização de eventos: procedimentos e técnicas*. 3. ed. Barueri, SP: Manole, 2004.

Mendes, R. (2015). *Desenvolvimento Psicossexual*. Dossier Psicologia B, 8-16.

Mesquita, I. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. Em: F. Tavares (eds.), *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar*. Porto. Portugal

Ministério da Educação (1998). *Sistema Educativo Português: Caracterização e propostas para o futuro*. Ministério da Educação, Gabinete de Assuntos Europeus e relações Internacionais.

Ministério da Educação (2015). *Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Secundário*. Portugal: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Moreira, W. (1991). *Educação Física Escolar: uma abordagem fenomenológica*. São Paulo: Editora da Unicamp.

Pereira, A. (2006). *Como escrever uma tese, monografia ou livro científico usando o word*. Edições Sílabo, LDA.

Rosado, A. E Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Edições FMH. Lisboa.

Shigunov V. e Pereira V. (1994). *Pedagogia de Educação Física: O Desporto Coletivo na Escola: Os componentes Afetivos*. São Paulo: Ibrasa.

Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories – Studies in social psychology*. 1º volume, Livros Horizonte. Lisboa.

Tavares, F. (2013). *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar*. Porto. Portugal.

Trindade, Rui (2012). *O Movimento da Educação Nova e a Reinvenção da escola*. Edições Universidade do Porto.

Tabela 1: Organização do Estudo de Investigação

Organização do Estudo de Investigação	
Fases	Etapas
Preparação	1 – Elaboração de fichas de observação 2 – Elaboração de uma entrevista 3 – Elaboração de questionários
Execução	1 – Observação de aulas → 1ª e 2ª observação: comportamentos técnicos e práticos do docente → 3ª e 4ª observação: motivação, empenho e entusiasmo 2 – Aplicação da Entrevista → Semi-Estruturada, ao docente em estudo 3 – Aplicação dos questionários → Alunos → Professores → Funcionários
Análise e Conclusões	1 - Triangulação de dados entre: → Observações → Entrevista → Questionários → Bibliografia 2 - Conclusões

Tabela 1 – Organização do Estudo de Investigação

Tabela 2: Caraterísticas de um Bom Professor

Caraterísticas de um Bom Professor segundo...		
Alunos	Professores	Funcionários
<ul style="list-style-type: none"> - Ser compreensível e divertido - Ser comunicador e paciente - Ser sério - Ser amigo dos alunos - Estar atento ao bem-estar dos alunos - Ser Motivador 	<ul style="list-style-type: none"> - Gostar do que faz - Ter boa disposição para ensinar - Bom relacionamento com os membros da comunidade escolar - Compreensivo e interessado - Ser Amigo - Mantêm clima favorável e agradável de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - Ter gosto por ensinar - Gostar do que faz - Ser compreensivo - Ser paciente - Ser dedicado - Ser amigo dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as dificuldades dos alunos - Ter bastantes conhecimentos acerca da área - Ensinar bem - Saber fazer e explicar os exercícios 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer alargado da matéria de ensino - Saber exemplificar - Ser bom comunicador - Promove práticas significativas - Proporciona aos alunos aulas diferentes - Conhecer os alunos individualmente 	<ul style="list-style-type: none"> - Mantêm a disciplina na aula

Legenda:

Campo Afetivo	Campo Cognitivo
---------------	-----------------

Tabela 2 – Caraterísticas de um Bom Professor

Tabela 3 - Caraterísticas do Professor em Estudo

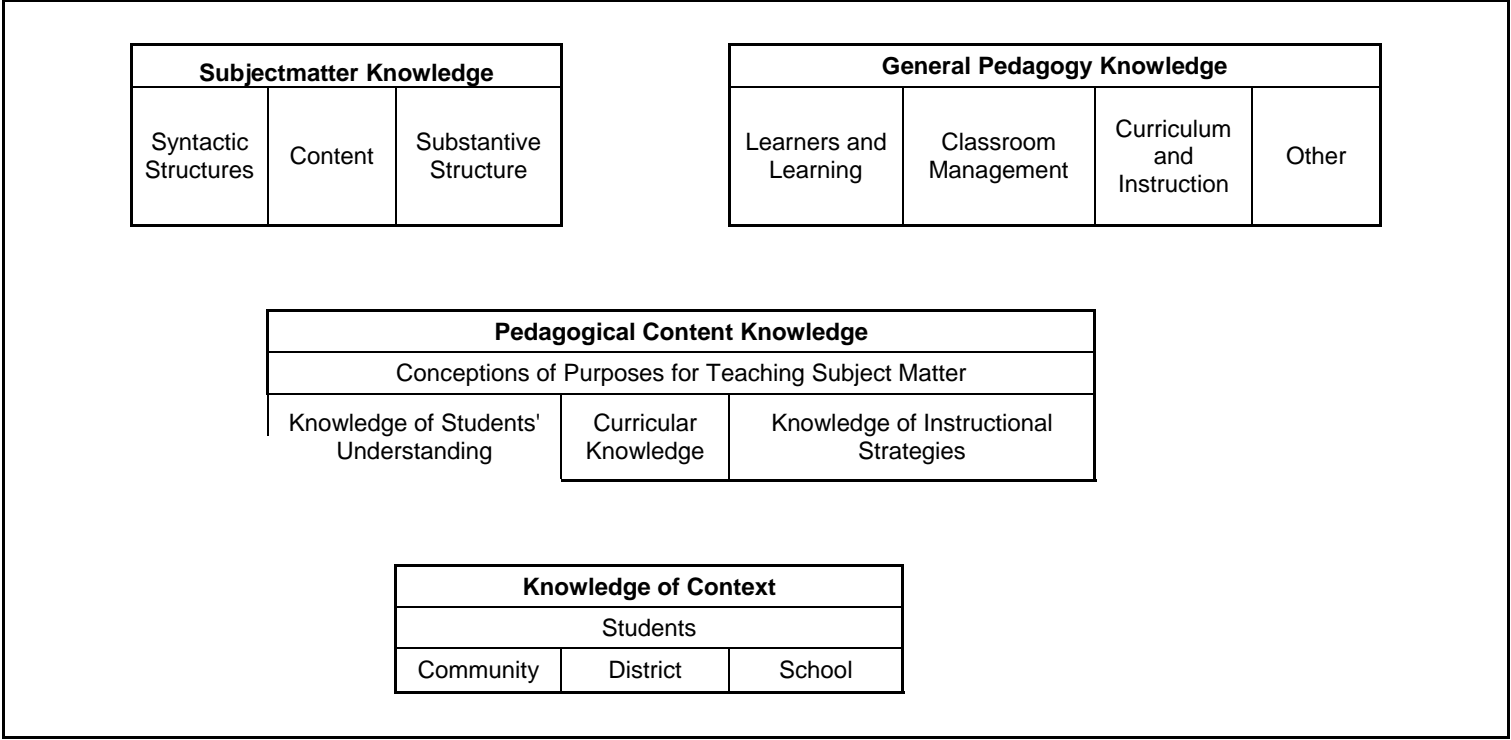
Caraterísticas do Professor em Estudo segundo...		
Alunos	Professores	Funcionários
<ul style="list-style-type: none"> - Simpático - Sérió - Engraçado - “Bacano” - “Fixe” - “Fixolas” 	<ul style="list-style-type: none"> - Excelente colega de trabalho - Amigo - Apresenta boa disposição - Gosta do que faz 	<ul style="list-style-type: none"> - É um amigo - Mantêm um bom relacionamento com os alunos e restantes elementos da comunidade escolar
<ul style="list-style-type: none"> - Inteligente - Compreende as dificuldades dos alunos - Bom ensinador - Ensina bem - Explica bem 	<ul style="list-style-type: none"> - Excelente organização durante as suas aulas - Muito atento aos alunos - Bom comunicador - Apresenta uma boa formação - Conhece a matéria de ensino - É competente - Excelente líder durante as aulas - Mantêm a ordem e a disciplina 	<ul style="list-style-type: none"> - Muito competente - Exibe exercícios para exemplo - Exigente nas regras e no respeito

Legenda:

Campo Afetivo	Campo Cognitivo
---------------	-----------------

Tabela 3 – Caraterísticas do Professor em Estudo

Quadro 1 - Model of Teacher Knowledge



Quadro 1 – Model of Teacher Knowledge

Anexo 1: Fichas de Observação

FICHA DE OBSERVAÇÃO DA AULA

Data: 26/04/17	Observador: Professora Estagiária	Observado: Professor Participante	Nº da Obs: 1
Ano: 10º Turma: L		Nº de alunos: 24	Unidade Didática: Ginástica
1º Momento – <u>Objetivo: Observação de comportamentos técnicos e práticos do professor durante a leção</u>			

<p>O professor - postura / voz / afetividade; comportamentos - instrução / feedback / organização / movimentação / resolução de problemas / observação / registos</p> <p>Emissão constante e adequada de feedbacks; Postura e voz firme, alta e com clareza; movimentação pela periferia da aula, dando mais atenção a alunos com mais dificuldades.</p>	<p>Os alunos - reação às atividades / participação / desempenho; comportamentos - atividade motora / demonstração / ajuda / atenção à informação / espera / deslocamentos / fora de tarefa / manipulação de material</p>	<p>Rotinas organizativas - antes da prática / formação de grupos / estabelecimento de sinais / autonomização dos alunos nas rotinas organizativas; episódios de organização / transições / gestão de espaços e materiais</p>
<p>Atividades da aula - situações de aprendizagem - tempo / variedade / adequação e sequência / ritmo / segurança / agradabilidade / com o fundamental do conteúdo e da estrutura organizativa</p> <p>Exercícios inseridos num circuito variado, dinâmico e adequado aos objetivos da aula; Excelente tempo destinado à prática.</p>	<p>Os alunos não são muito motivados pela ginástica, no entanto, alguns são esforçados para o cumprimento das tarefas impostas.</p>	<p>Algumas rotinas são pré-estabelecidas no início da aula, para as restantes aulas, tal como referido, por exemplo: trocam de estação ao apito do professor, no sentido horário, só saem das filas a quando da palma do professor, cada grupo é sempre responsável por arrumar o material da estação em que terminou.</p>
<p>Interações</p> <p>Professor efetua as correções ou ajudas logo após os erros ou medos.</p> <p>A maioria dos feedbacks emitidos são de caráter corretivo.</p> <p>Perfeita organização das tarefas a realizar.</p> <p>Utiliza o questionamento quando alunos cometem erros.</p> <p>O plano de aula é uma folha com os conteúdos a ensinar, sem exercícios, tempos e/ou materiais a utilizar.</p>	<p>O professor demonstra os exercícios com o auxílio de um aluno.</p> <p>Observa todos os alunos interrompendo apenas em caso de erros do gesto técnico ou das ajudas</p>	<p>As transições são rápidas e simples.</p> <p>Ótima organização, adequada à turma</p>

FICHA DE OBSERVAÇÃO DA AULA

Data: 03/05/17	Observador: Professora Estagiária	Observado: Professor Participante	Nº da Obs: 2
Ano: 10º Turma: L		Nº de alunos: 24	Unidade Didática: Ginástica
1º Momento – <u>Objetivo: Observação de comportamentos técnicos e práticos do professor durante a leção</u>			

<p>O professor - postura / voz / afetividade; comportamentos - instrução / feedback / organização / movimentação / resolução de problemas / observação / registros</p> <p>Efetua alguns, embora poucos, registros sobre o comportamento dos alunos.</p> <p>A instrução por vezes é longa, embora bastante informativa e importante.</p> <p>Os feedbacks revelam-se mais positivos do que corretivos (ao contrário da aula anterior).</p> <p>Questiona certos alunos (nomeadamente rapazes) sobre comportamentos menos apropriados e as suas consequências para os colegas e para a avaliação pessoal</p>	<p>Os alunos - reação às atividades / participação / desempenho; comportamentos - atividade motora / demonstração / ajuda / atenção à informação / espera / deslocamentos / fora de tarefa / manipulação de material</p> <p>É notória a evolução de poucos, mas alguns alunos na turma. No entanto, os restantes necessitam de mais tempo para a prática das suas dificuldades.</p> <p>O professor diz o exercício e 1 ou 2 alunos (dependendo do exercício) realizam a demonstração.</p> <p>Observa todos os alunos, circulando pela periferia, entrando no meio dos alunos/ do exercício assim que necessário.</p>
<p>Atividades da aula - situações de aprendizagem - tempo / variedade / adequação e sequência / ritmo / segurança / agradabilidade / com o fundamental do conteúdo e da estrutura organizativa</p> <p>Continuação da aplicação de um circuito na parte principal da aula, mas com diferentes e mais complexos exercícios – estratégia de ensino.</p> <p>Muito tempo de empenhamento motor devido à ótima e eficaz organização do esquema dos exercícios</p>	<p>Rotinas organizativas - antes da prática / formação de grupos / estabelecimento de sinais / autonomização dos alunos nas rotinas organizativas; episódios de organização / transições / gestão de espaços e materiais</p> <p>As rotinas continuam as mesmas da aula anterior lembrando apenas algumas em breves segundos.</p> <p>As transições são rápidas e simples.</p> <p>Mesma organização e grupos da aula anterior.</p>

FICHA DE OBSERVAÇÃO DA AULA

Data: 08/05/17	Observador: Professora Estagiária	Observado: Professor Participante	Nº da Obs: 3
Ano: 10º Turma: L		Nº de alunos: 24	Unidade Didática: Ginástica
2º Momento – <u>Objetivo: Observação de comportamentos do âmbito afetivo por parte do professor participante</u>			

<p>O professor - interesse; entusiasmo; motivação; empenho; vibração; satisfação.</p> <p>O professor é esforçado pois tenta chegar a todos os alunos através de feedbacks seja de que tipo for (aplicado à situação), embora seja complicado pois os alunos apresentam muitas dificuldades.</p> <p>É notória a preocupação com a organização e eliminação de comportamentos fora da tarefa.</p> <p>Fica feliz quando alunos conseguem superar erros e medos.</p> <p>Explicou a importância da educação física para os alunos.</p>	<p>Os alunos - reação às atividades / participação / atenção à informação</p> <p>Apesar de todo o empenho e dedicação do professor na aula e nos seus alunos, estes últimos (alguns apenas) continuavam fartos das atividades devido ao seu caráter analítico tão forte, diminuindo o nível de atenção.</p> <p>O professor sabendo que tal estava a decorrer não quis mudar os exercícios e optou por insentivar os alunos, realizando as ajudas aos mesmos, com maior aplicação de feedbacks positivos.</p>	<p>Interações</p> <p>Professor só deixa beber água em momentos próprios, apesar de vários apelos, para demonstrar que são necessárias regras.</p> <p>A satisfação do professor no final da aula é notória e transmitida aos alunos, por vezes com umas simples palavras e um sorriso – “Boa Aula Malta”. É feito um discurso final e explicado aos alunos os valores da disciplina e a importância na vida de cada um</p>
<p>Atividades da aula - cativantes, surpreendentes, novas, apelativas</p> <p>Nem todas as atividades propostas pelo professor foram do agrado dos alunos (pouco cativantes) pois não envolviam caráter lúdico, apenas técnico. No entanto, era notório que o professor queria exercícios analíticos focados só e exclusivamente na técnica e na compreensão da mesma, evitando competições e possíveis desvios de atenção.</p>		

FICHA DE OBSERVAÇÃO DA AULA

Data: 10/05/17	Observador: Professora Estagiária	Observado: Professor Participante	Nº da Obs: 4
Ano: 10º Turma: L		Nº de alunos: 24	Unidade Didática: Ginástica
2º Momento – <u>Objetivo: Observação de comportamentos do âmbito afetivo por parte do professor participante</u>			

<p>O professor - interesse; entusiasmo; motivação; empenho; vibração; satisfação.</p> <p>O professor entra na aula sempre bem disposto e com um sorriso na cara. É sentida a sua boa energia e os alunos ficam mais à vontade para expressar opiniões, fazer questões ou retirar dúvidas e expõem-se a situações de tentativas seguidas de erros.</p> <p>O clima da aula é positivo e agradável à lecionação e aprendizagem.</p> <p>O professor está sempre disponível, motivado e agradado com os seus exercícios.</p>	<p>Os alunos - reação às atividades / participação / atenção à informação</p> <p>Professor adota exercícios menos analíticos do que os da aula anterior, deixando alunos expressar e trocar ideias para a realização de uma coreografia final de ginástica.</p> <p>Entende-se agora que, nas aulas anteriores, os exercícios eram mais analíticos para a aquisição da técnica necessária para a realização da coreografia.</p> <p>Alunos para além de lhes agradar mais o tipo de exercícios, também estão mais confortáveis porque já sabem como realizar os exercícios.</p>	<p>Interações</p> <p>Professor é participativo e dá ideias e critica outras.</p> <p>Na sua forma de falar e no tratamento dos alunos é afetivamente profissional e maduro.</p> <p>Partilha com os alunos experiências e vivências e valores a ter em conta.</p> <p>Utiliza bastante o questionamento e por vezes não dá a resposta deixando os alunos a pensar.</p> <p>Notasse que ama a profissão.</p>
<p>Atividades da aula - cativantes, surpreendentes, novas, apelativas</p> <p>As atividades foram um pouco diferentes da aula anterior, adotando um caráter mais lúdico mas sempre com a técnica implícita, principalmente na ativação geral – pequenos jogos, competições, entre outros.</p> <p>No final, o professor, faz um discurso semelhante ao da aula anterior, focando o que é mais importante na disciplina e que esses valores serão alvos de avaliação</p>		

Anexo 2: Entrevista – “Professor Ideal vs Professor Real”

Entrevista – “Professor Ideal vs Professor Real”

Entrevistador: Olá, muito boa tarde Professor. Agradeço desde já a sua participação e disponibilidade, não só na presente entrevista, mas também em todo o estudo. O propósito desta entrevista é perceber qual a sua posição em relação à escola como instituição e aos seus alunos. A entrevista vai ser gravada (registo áudio); contudo todas as informações recolhidas são de carácter confidencial. No decorrer da entrevista, caso considere necessário algum esclarecimento, deve solicitá-lo.

A seu ver, como caracteriza a organização da escola no que concerne à parte da EF? Por exemplo, ligação entre a direção e o departamento de EF, organização e gestão de espaços e materiais, entre outros que ache convenientes citar.

Entrevistado: Boa tarde Professora. É com muito gosto que estou aqui hoje, disponível para participar no seu estudo.

No que diz respeito ao nosso grupo disciplinar, penso que a escola, direção, deveria investir mais na parte desportiva, pois neste momento a escola encontra-se com instalações e materiais desportivos num nível degradante. Deveria também estar mais atenta e comprometida com o nosso trabalho e colaborar/acompanhar de forma mais efetiva, quer na gestão dos materiais desportivos e informáticos, quer na promoção de eventos desportivos e desporto escolar.

Entrevistador: Apesar de, por vezes, a direção não investir tanto na parte desportiva da escola, é necessário os professores de EF manterem-se ativos nesse campo e proporcionarem ideias e organizar atividades. Nesta escola, o Professor já participou na organização ou colaboração de eventos desportivos ou culturais? Caso tenha participado, indique quais.

Entrevistado: Sim. No Corta-Mato Escolar; Torneio de Voleibol, Torneio de Gira-Vôlei e Mega-Atleta.

Entrevistador: Em relação à lecionação, aqui entre nós, ambos sabemos que nem sempre os programas são respeitados fielmente e integralmente. O que pensa desse incumprimento? Quais as adaptações que realiza?

Entrevistado: O cumprimento ou incumprimento dos programas, deve fazer parte da autonomia da escola e do professor. Penso que será benéfico para os alunos, quer a nível de avaliações, quer a nível de conhecimento e prestação motora, o fato do professor decidir ajustar o programa à turma. Este incumprimento dos programas deve ser sempre justificado, pois depende do nível desportivo da turma, vivências anteriores e do contexto social da mesma. De uma forma geral, tento cumprir as planificações e dentro do grupo turma, sempre que possível, faço níveis de aprendizagem diferentes, com exigências também elas diferentes, tentando sempre tirar o máximo de rendimento de cada aluno.

Entrevistador: Num contexto mais específico, ou seja, em relação aos seus atuais alunos, nomeadamente os alunos de 10º ano, no qual a maior parte do presente estudo recai, tem opinião sobre o contexto social em que eles se encontram? Acha necessário entender o de cada um?

Entrevistado: Num universo de 25 alunos, cerca de 1/3 vivem só com um dos pais; cerca de 20 encarregados de educação possuem uma escolaridade equivalente ao ensino secundário ou superior e na sua maioria estão empregados. Cerca de metade dos alunos, tem uma prática desportiva extra escola e seis alunos apresentam algumas limitações que os podem impedir de realizar alguns exercícios.

Penso que é importante saber, de uma forma geral, qual o contexto social do grupo a que estamos a lecionar pois, desta forma, podemos compreender determinadas respostas a situações práticas, que nos ajudarão a gerir de forma mais eficaz a aula, assim como compreender determinadas atitudes/comportamentos e dificuldades dos alunos.

Entrevistador: Antes de terminar, gostaria de colocar mais duas questões, sendo um pouco de caráter pessoal, embora relacionada com o seu trabalho. O que mais gosta na sua profissão? E se gostaria de alterar a sua profissão caso ganhasse o mesmo num outro emprego?

Entrevistado: O que mais gosto na minha profissão é da relação professor/aluno. Apesar de ser bastante tolerante e por vezes permissivo a determinadas situações, penso que consigo criar um clima favorável à aprendizagem, de diálogo e respeito mútuo. Não gostaria de trabalhar em outra área, mesmo que ganhasse o mesmo valor pois gosto muito do que faço.

Entrevistador: Sendo assim, ama a sua profissão?

Entrevistado: Sem dúvida!

Entrevistador: A sua participação e disponibilidade foi deveras muito importante para o meu estudo e para mim pessoalmente como futura profissional da área. Sendo assim, terminada a entrevista, mais uma vez agradeço a sua colaboração. Gostaria de acrescentar alguma coisa para além do que foi dito durante a mesma?

Entrevistado: Penso estar tudo dito relativamente ao tema que foi apresentado. Foi com um enorme gosto que participei nesta entrevista. Obrigado.

Entrevistador: Obrigada eu. Continuação de um excelente trabalho.